



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PASULA, JONNA & PASULA, MATTI

Koululaisen reppu on niin painava – Arki lapsen kokemana esikoulusta kouluun
siirryttäessä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

Lokakuu 2016



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Pasula, Jonna & Pasula, Matti	
Työn nimi/Title of thesis Koululaisen reppu on niin painava - Arki lapsen kokemana esikoulusta kouluun siirryttäessä			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro Gradu -tutkielma	Aika/Year Lokakuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 77 + 2
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää esikoulusta kouluun siirtymistä lasten näkökulmasta. Tutkimuskysymyksemme oli: Miten lapset kokevat esikoulusta kouluun siirtymisen arjessa? Siirtymää on tutkittu enemmän aikuisten näkökulmasta, joten lasten ääni ei ole päässyt riittävästi kuuluviin lapsille merkityksellisen elämänvaiheen tutkimisessa. Tutkimuksellamme pyrimme vastaamaan tähän tarpeeseen. Tutkimuksemme on laadullinen ja metodologisesti fenomenologinen sen kokemusta tutkivan luonteensa vuoksi. Keskeisenä taustateoriana on Bronfenbrennerin bioekologinen malli, jonka mukaan lapsen rooli kehittyä lähiprosesseissa hänen ympäristönsä kanssa.</p> <p>Keräsimme aineistomme haastattelemalla kolmea esikoululaista ja neljää ensiluokkalaista, eli yhteensä seitsemää lasta. Haastattelut olivat rakenteeltaan puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Toitimme ne kahta haastattelua lukuun ottamatta lasten omissa kodeissaan. Kaksi haastattelua tapahtui lasten sukulaiskodeissa. Haastateltavat olivat meille entuudestaan tuttuja. Tutkimusaineiston analysoinnissa käytimme fenomenologishermeneuttista IPA-menetelmää.</p> <p>Tutkimuksemme osoittaa, että lasten arki koostuu useista eri ulottuvuuksista. Osa näistä ulottuvuuksista saattaa pysyä suhteellisen muuttumattomina läpi koko ajanjakson esikoulusta ensiluokalle, kuten esimerkiksi kaverisuhteiden merkitys arjessa korostui läpi tutkimuskontekstin ajallisen ulottuvuuden. Lapset kokivat myös muutoksia useissa arjen ulottuvuuksissa, kuten uuteen toimintakulttuuriin siirtymisessä. Esikoulun arki koettiin hyvin leikkikeskeiseksi sekä vapaamuotoiseksi, kun taas ensiluokan arki koettiin oppimiskeskeiseksi tehtävien tekemisen tilaksi. Leikki ei kuitenkaan täysin kadonnut ensiluokalle siirryttäessä, vaan sen tila oli vain rajoittuneempi, sillä sitä ilmeni pääasiassa vain välitunneilla. Lisäksi vastuun lisääntyminen ensiluokkalaisten rooliin siirryttäessä oli selkeä muutos, jonka siirtymä toi mukanaan. Yksi merkittävimmistä havainnoistamme oli se, että tulevaa ensiluokan opettajaa jännitettiin yleisesti. Arjen tutkimisen kannalta on merkityksellistä toiminnan roolin painottuminen lasten kokemuksissa.</p> <p>Lasten kokemusten tutkiminen on tärkeää, sillä lapsen asenne koulunkäyntiä kohtaan muodostuu suhteellisen pysyväksi ensimmäisen kouluvuoden aikana, millä on vaikutusta myös lapsen tulevaan koulumenestykseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli tärkeää antaa lapsille tilaa kertoa kokemuksistaan ja mahdollisuus ohjata keskustelujen kulkua haastatteluiden aikana. Myös haastattelu-ympäristön valinnalla pyrimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta, sillä lapsi kokee kodin omaksi turvallisiksi ympäristökseen. Haastateltavien anonymiteetti on säilytetty läpi tutkimuksen teon. Olemme kysyneet sekä haastateltavien lasten että heidän vanhempien suostumukset heiltä henkilökohtaisesti. Tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että aiemmissa kansainvälisissä tutkimuksissa on päädytty samansuuntaisiin tuloksiin.</p>			

Asiasanat/Keywords arki, bioekologinen malli, ensiluokka, esikoulu, kokemus, rooli, siirtymä

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Teoreettinen lähestymistapa	4
2.1	Lähtökohtana lapsuudentutkimus	4
2.2	Siirtymä Bronfenbrennerin bioekologisen mallin mukaan	6
2.3	Arki-käsite	9
2.4	Lapsen rooli kouluvalmiuden näkökulmasta	11
3	Tutkimuskysymys	14
4	Tutkimuksen metodologiset valinnat	15
4.1	Aineistonkeruu	17
4.2	IPA, tulkitseva fenomenologinen analyysi	19
4.3	Analyysiprosessin kuvailu	20
5	Tutkimustulokset	23
5.1	Kokemuksia esikoulun arjesta	24
5.2	Kokemuksia siirtymästä	35
5.3	Kokemuksia ensiluokan arjesta	46
5.4	Tulosten yhteenveto	64
6	Pohdinta	68
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	69
6.2	Tutkimustulosten arviointia	71
	Lähteet	74

1 Johdanto

Tutkimuksemme tarkoituksena on saada ymmärrystä esikoulusta kouluun siirtymisestä lasten kokemana. Aihetta on tutkittu enemmän aikuisten näkökulmasta, kuten kuinka kasvattajien yhteistyöllä voidaan tehdä oppimispolusta yksi jatkumo. Pidämme tärkeänä lapsen näkökulman avaamista, sillä kyse on nimenomaan lapsen arjesta ja kokemuksista. Siirtymää lapsen kokemana on tutkittu hyvin vähän, joten tutkimuksemme vastaa tähän puutteeseen. Teimme kandidaatintutkielman samasta aiheesta kirjallisuuskatsauksena juuri ennen kuin aloimme työstämään pro gradu -tutkielmaa, joten tulemme hyödyntämään kandidaatintutkielmaamme tähän työhön sen soveltuvilta osin.

Valitsimme tutkimuksemme näkökulmaksi lapsen arjen: miten lapsi kokee arjen ja sen muutokset siirtyessään esikoulusta ensiluokalle. Käytämme esiopetusikäisistä lapsista nimitystä esikoululaiset sekä esiopetuksesta nimitystä esikoulu kielellisen sujuvuuden vuoksi. Lapsen arjella tarkoitamme koulumaailmaan konkreettisesti liittyviä käytäntöjä ja toimintatapoja sekä sitä, millaiseksi lapsi kokee oman roolinsa näissä ympäristöissä. Koulussa lapsen pitäisi jaksaa keskittyä koko oppitunnin ajan, käyttäytyä mallikkaasti, muistaa tehdä läksyt, huolehtia koulukirjoista ja muista tarvikkeista ja niin edelleen – valtavasti uusia asioita (Salo, 1999; Karikoski, 2008). Pienestä esikoululaisesta pitäisi hetkessä kasvaa iso koululainen. Lapsen roolin kehitystä ja siirtymää esikoulun arjesta koulun arkeen olemme lähestyneet Bronfenbrennerin (1979, 1986) bioekologisen mallin kautta.

Tämä siirtymävaihe on erittäin merkittävä ajanjakso pienelle lapselle. Esikoulussa on luotu pohjaa tulevalle, ja ensimmäisellä luokalla päästään tosissaan koulumaailman piiriin. Osaa oppilaista jännittää, toiset kiljuvat riemusta ja joitakin hieman pelottaa. Kaikille näille, erilaisille persoonille, tulisi löytää oma paikka tästä uudesta, ihmeellisestä, tuntemattomasta. Sillä, miten lapsen koulutaipaleen alku sujuu, ja miten hän itse sen kokee, on valtavan suuri merkitys sille, millainen asenne hänellä muodostuu koulua ja koulunkäyntiä kohtaan (Dockett & Perry, 2007, s. 3). Einarsdottir'n (2007, s. 74) mukaan tämä ajanjakso ennustaa myös lapsen tulevaa koulumenestystä.

Aiheemme on olennainen esikoulun- ja ennen kaikkea ensimmäisen luokan opettajille, sillä heillä on mahdollisuudet vaikuttaa lasten kokemuksiin. Kiinnittämällä huomion lasten näkökulmaan voidaan voimavaroja kohdistaa lasten kannalta merkityksellisiin asioihin (Dockett & Perry, 2007, s. 48). Lapsen ääni pääsee esille vasta silloin, kun tutkimusten tuloksia aletaan hyödyntää lasten arjessa (Karlsson, 2012, s. 35). Vaikka esikoulun tehtävä on valmistaa lasta koulumaailmaan niin, että lapsi on valmis sopeutumaan koulun arkeen ja sen toimintakulttuuriin, ei asia ole näin yksiselitteinen. Täytyykö lapsen olla valmis? Eikö pitäisi aivan yhtälailla ajatella, että koulun tulee olla valmis ottamaan lapsi vastaan – tai pikemminkin juuri näinpäin?

Toki lapselle opetetaan tiettyjä taitoja ja valmiuksia koulua varten esikoulussa, mutta konkreettisten taitojen lisäksi tulisi huomioida lapsen mielenmaisema. Vaikka lapsi osaisi lukea ja kirjoittaa sujuvasti jo ennen koulun alkua, ei se tarkoita, että hän aloittaa koulun rohkein mielin. Jotta tähän jännittävään ja kenties pelottavaankin ajanjaksoon voidaan parhaalla mahdollisella tavalla valmistautua, olisi opettajien hyvä tietää lapsen kokemusmaailmasta. Näin he kykenisivät tukemaan lasta parhaalla mahdollisella tavalla. Tavoitteenamme on myös, että opettajat voisivat suunnitella koulutaipaleen aloittamisen lapselle sopivaksi ja että siirtymä olisi pehmeä laskeutuminen koulumaailmaan. Nimittäin yhteistyötä päiväkodin ja koulun välillä on haitannut niiden kulttuurien kohtaamattomuus, ja lähtemällä liikkeelle juuri lapsen kulttuurista näkemällä lapsi kokemuksineen kokonaisuutena voidaan rakentaa yhteistä toimintaa (Kess, 2001, s. 103, 117).

Kun lapsi aloittaa koulun, tulisi hänen kokea, että tämä paikka on minua varten, minun paikani, täällä minä saan yhdessä muiden lasten kanssa hyvän ilmapiirin vallitessa oppia uusia asioita ja alkaa kasvamaan isoksi koululaiseksi. Bronfenbrennerin (1979, 1989) bioekologisen mallin mukaan lapsi kehittyy vuorovaikutussuhteissa sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä kanssa, ja näissä suhteissa muovautuu sekä lapsen rooli että ympäristö (Hurme, 2014). Lapsen koululaiseksi kasvaminen ja uuteen rooliin sopeutuminen tulisi ottaa huomioon siirtymävaiheessa. Lapsilähtöisyyden pitäisi säilyä mukana varhaiskasvatuksesta perusopetukseen siirryttäessä. Eikö se voisi onnistua nimenomaan lasten kokemuksia kuuntelemalla?

Toteutimme tutkimuksemme fenomenologisoin keinoin. Keräsimme aineiston puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Haastateltavien joukko koostui kolmesta esikoululaisesta ja neljästä ensiluokkalaisesta. Aineiston analysointi toteutettiin IPA-menetelmällä, joka on yhdistelmä fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa.

Tutkimuksemme lähtökohtana on lapsinäkökulmaisuus, jonka perustelemme toisessa kappaleessa. Kolmannessa kappaleessa avaamme teoreettista lähestymistapaa. Tutkimuksemme keskeisimpänä teoriana voidaan pitää Bronfenbrennerin (1979, 1986) teoriaa bioekologisesta mallista, jonka avulla tutkimme yksilön kehitystä sekä hänen ympäristöjensä suhdetta. Koska näkökulmanamme on arki lapsen kokemana, on meidän tarpeen avata myös arki-käsite. Kouluvalmius on bioekologisen mallin mukaisten vuorovaikutussuhteiden summa; se kehittyy lapsen ja hänen sosiaalisten suhteiden sekä ympäristöjen vuorovaikutuksen tuloksena. Kouluvalmius ei ole kuitenkaan suoraan verrattavissa lapsen kykyyn sopeutua kouluun, vaan sopeutumiseen vaikuttaa myös koulun valmius ottaa lapsi vastaan oppimaan koululaiseksi kasvamista. Lasten kokemusten kuuleminen on koulun keino valmistautua ottamaan uudet koulutulokkaat vastaan. Tutkimuksemme palvelee tätä tarvetta saada lasten ääni kuuluville.

Tutkimuskysymys esitellään neljännessä kappaleessa. Käyttämämme metodologia avataan viidennessä kappaleessa. Tutkimustuloksiin päästään kuudennessa kappaleessa. Sen jälkeen tulee pohdintakappale ja lähdeluettelo sekä liitteenä haastattelurungot.

2 Teoreettinen lähestymistapa

Tutkimuksemme perusta on vahvasti lapsuudentutkimuksessa, sillä lähestymme aiheitamme lasten näkökulmasta. Lapsi on osallisena omissa ympäristöissään, minkä myötä hän on myös osana yhteisöjä ja yhteiskuntaa (Karlsson, 2012, s. 18 – 20). Tutkimuksemme keskeisenä taustateorianaan on Bronfenbrennerin (1979, 1986) ekologinen teoria, jonka avulla tarkastelemme lasta eri toimintaympäristöjen keskellä ja niiden osallisena. Toimintaympäristöjen lisäksi on tarpeen ottaa huomioon lapsen rooli, sillä se on erilainen eri ympäristöissä. Lapsen rooli kehittyy lähiprosesseissa, mutta samalla hän myös itse muokkaa ympäristöänsä. Näkökulmanamme tutkimuksessamme on arki, joten myös sen avaaminen käsitteenä on välttämätöntä. Arki koostuu hyvin moninaisista lähiprosesseista, sillä ne kattavat kaikki lapsen vuorovaikutussuhteet niin muihin ihmisiin kuin ympäristöön ja sen osiin. Myös kouluvalmius voidaan nähdä tällaisena lähiprosessien kehitystuloksena, jossa lapsella on aktiivinen rooli.

2.1 Lähtökohtana lapsuudentutkimus

Keskustelu lapsuudentutkimuksesta voimistui 1980-luvulla, jolloin tapoja ymmärtää lapsuutta yhteiskunnallisena ilmiönä alettiin kritisoida liian kapea-alaisina ja riittämättöminä. Tuolloin sosiologian piirissä herättiin siihen ristiriitaan, että odotukset lapsia kohtaan olivat epätasapainossa heille annettujen elinolosuhteiden kanssa. Lasten ja aikuisten väliset suhteet olivat muuttuneet näihin päiviin tultaessa, ja lapsuus alettiin nähdä uudesta näkökulmasta. (Alanen, 2009, s. 10 – 12.) Lapsuus alettiin ymmärtää elämänvaiheena, johon kuuluu yksilön kasvu ja kehitys sekä kasvaminen osalliseksi yhteiskuntaelämään. Lisäksi lapsuus alettiin nähdä suojeltavana sekä kasvatukseen ja valvontaan velvoittavana vaiheena niin aikuisten kuin yhteiskunnan taholta. (Alanen, 2009, s. 14.)

Lapset ovat osallisina sosiaalisissa elämäntilanteissaan ja tämän myötä myös yhteiskunnallisissa suhtejärjestelmissä. He eivät ole vain toiminnan, kuten kasvatuksen, kohteita, vaan he myös itse tuottavat todellisuutta ja näin antavat oman osansa yhteiskuntaelämään. Tuottaessaan todellisuutta oman toimintansa avulla he rakentavat lapsuuttaan. Jotta lapsuudesta lasten kokemana voidaan saada tietoa, täytyy tutkimusmenetelmien olla lapsilähtöisiä. (Alanen, 2009, s. 22 – 23.) Nykyisen ymmärryksen mukaan lapset nähdään oman elämänsä asiantuntijoina (Dockett & Perry, 2007, s. 47). Ei siis ole tarkoituksenmukaista tutkia lapsuutta aikuisten näkökulmasta. Lapsilähtöisyyden tulisi kulkea mukana pitkin tutkimusta, kuten tutkimuskysymysten, aineistonkeruumetodin, analyysitavan, tulkintaa ohjaavien käsitteiden sekä tutkimusetiikan muodossa. (Alanen, 2009, s. 23.)

Aikuiset eivät voi olettaa tuntevansa lapsen näkökulmaa siitäkään huolimatta, että he muistavat omia lapsuuden kokemuksiansa. Lasten näkökulman huomiointi tutkimuksissa auttaa kiinnittämään katsetta keskeisiin asioihin ja keskittymään lapsen sen hetkiseen elämään, eikä näkemään sitä vain kehitysvaiheena kohti tavoiteltavaa aikuisuutta. (Dockett & Perry, 2007, s. 48.)

Tutkimuksemme avulla pyrimme pääsemään käsiksi siirtymän lapsinäkökulmaan, mikä on keskeistä lapsuudentutkimuksessa. Alasen mukaan lapsuudentutkimuksen monitieteisissä tutkimuksissa pyritään ymmärtämään lapsi osana yhteiskuntaa ja yhteisöä. (Karlsson, 2012, s. 18 – 20.) Bronfenbrennerin (1997, s. 263) mukaan juuri lapsen osallisuus eri mikroympäristöissä tekee niistä lapsen ympäristöjä. Ympäristöt eivät siis ole vain aikuisten rakentamia lapsille tarkoitettuja paikkoja. Lapsi ei myöskään ole vain tutkimuksen objekti, vaan myös subjekti, sillä hänellä on omia näkökulmiaan, joita hän voi tuoda tutkimuksessa esille. Lapsen subjektiuden käsite on korostunut viime vuosikymmeninä, ja lapsi on alettu nähdä ”aktiivisena ja ajattelevana toimijana, yhteisön rakentajana”, eikä vain aikuisen toiminnan passiivisena kohteena. (Einarsdottir, 2007, s. 74 – 75; Karlsson, 2012, s. 22, 31.) Kuuntelemalla lasten kokemuksia saadaan lapsi kokemaan itsensä merkitykselliseksi ja vaikutusvaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi (Dockett & Perry, 2007, s. 49).

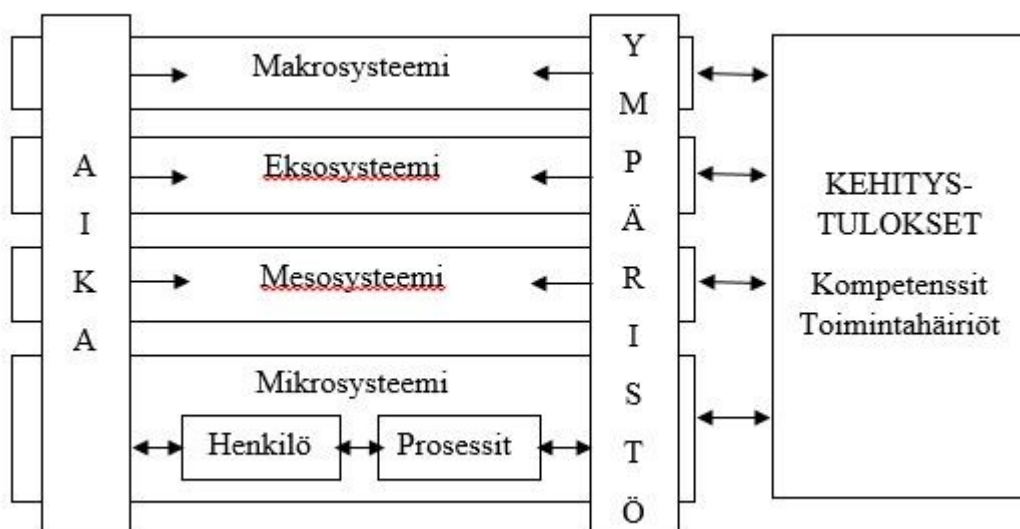
2.2 Siirtymä Bronfenbrennerin bioekologisen mallin mukaan

Bronfenbrennerin (1979) keskeinen ajatus on, että lasta ei ole syytä tutkia osallisena vain yhteen ympäristöön (Hurme, 2014, s. 78). Tutkiessamme lasten kokemuksia arjesta esi-koulu- ja koulukontekstissa emme voi kuitenkaan rajata tutkimusaineistostamme ainoastaan näihin ympäristöihin viittaavia mainintoja. Sen sijaan olemme lähestyneet aihetta laajem-masta näkökulmasta ottaen aineistonkeruussa huomioon sosiaaliset suhteet ja ylipäänsä lap-sen elinympäristön.

Bioekologinen malli keskittyy tarkastelemaan yksilön inhimillistä kehitystä, joka on tulosta yksilön ja ympäristöjen välisestä vuorovaikutuksesta (Puroila & Karila, 2001, s. 205). Tässä yhteydessä ympäristöllä ei tarkoiteta vain luonnollista ympäristöä vaan toimintaympäristöä, joka sisältää ajan, paikan, toiminnan, osallistujat ja heidän roolinsa. Toisekseen bioekologi- sessa mallissa ei ole syytä tutkia vain ympäristöjä Bronfenbrennerin varhaisimman ekologi- sen teorian mukaan, vaan myös niissä tapahtuvia lähiprosesseja, eli vuorovaikutussuhteita, jotka ovat kehityksen edellytyksenä. Kehitys taas vaatii ajallisen ulottuvuuden, eli toistoja. Lähiprosesseissa on keskeistä niiden osallistujien yhteiset toiminnot, niiden toistot sekä vas- tavuoroisuus. (Hurme, 2014, s. 63, 78.)

Kun lapsi siirtyy esikoulusta ensimmäiselle luokalle, tapahtuu bioekologinen siirtymä, ja hän on vuorovaikutuksessa kahden eri ympäristön kanssa. Bronfenbrennerin (1997) bioekolo- gisen mallin mukaan kyse on ekso- ja mesosysteemeistä, joita molempia yhdistää piirre ”kahden tai useamman ympäristön välisistä suhteista”. Esikoulu ja koulu ovat siis yhtey- dessä toisiinsa, kun sama lapsi osallistuu näihin molempiin ympäristöihin. Tietenkään lapsi ei voi olla yhtä aikaa esikoulussa ja koulussa, mutta nivelvaiheessa molemmat ovat ajalli- suuden kautta tiukasti sidoksissa toisiinsa. Lapsen lisäksi esikoulun ja koulun välillä on kom- munikointiyhteys. Esikoulu voi saada tietoa ensimmäiseen luokkaan liittyen ja ensimmäinen luokka taas tietoa esikoulusta. (Bronfenbrenner, 1997, s. 275 – 276.) Ympäristövaikutusten lisäksi kehitystä ja osallistujien välisten suhteiden vastavuoroisuutta tutkittaessa on tarpeen ottaa huomioon aika, eli kronosysteemi (Hurme, 2014, s. 80). Esittelemme seuraavaksi Hur- meen (2014) muodostaman kuvion bioekologisen mallin päätekijöistä ja niiden keskinäisistä

suhteista.



KUVIO 1. Bronfenbrennerin (1986) bioekologisen mallin päätekijät ja niiden keskinäiset suhteet Hurmeen (2014, s. 72) mukaan.

Kuvion avulla pyrimme havainnollistamaan Bronfenbrennerin (1979, 1986) bioekologisen mallin keskeiset osatekijät sekä selventämään, miten tämä palvelee meidän tutkimuskysymystämme (Miten lapset kokevat esikoulusta kouluun siirtymisen arjessa?). Kuvio perustuu Bronfenbrennerin alkuperäiseen malliin, jossa ympäristön eri tasot kuvataan sisäkkäisinä rakenteina mikrosysteemistä makrosysteemiin. Käyttämässämme uudessa versiossa ympäristöjen sisäkkäinen rakentuminen ymmärretään edelleen samalla tavalla. Kuitenkin itse kehitysprosessi ja ympäristö pidetään toisistaan erillään. Kehitysprosessi voi tapahtua mallin eri systeemitasoilla. Ympäristö on vain yksi vaikuttava tekijä kehitysprosessissa. Aiemmasta mallista tutun ympäristön painottamisen sijaan nähdään lähiprosessit tutkimuksen ydinkohteina. (Hurme, 2014.) Tutkimuksessamme keskitymme tällaisten lähiprosessien tarkasteluun, sillä lapsen arjen kokemukset rakentuvat niistä.

Keskeinen lisäys alkuperäiseen malliin verrattuna on siis lähiprosessien tarkastelu, joissa lapsi on itse aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa muiden ihmisten tai ympäristönsä kanssa. Vuorovaikutussuhde ympäristön kanssa voi tarkoittaa esimerkiksi lapsen vuorovaikutussuhdetta omien koulutarvikkeidensa tai läksyjensä kanssa. Lähiprosessit ovat siis vastavuoroisia vuorovaikutussuhteita, joiden kautta sekä lapsen oma rooli että ympäristö muokkautuvat. Kuviossa kaksisuuntaiset nuolet ilmentävät vuorovaikutusta. (Hurme, 2014, s. 64.)

Toinen merkittävä lisäys uudessa versiossa on ajan, eli kronosysteemin huomioiminen. Bio-ekologisen mallin keskeinen tarkoitus on tutkia yksilön kehitystä. Kehitys vaatii kuitenkin aikaa, ja ainoastaan aikaperspektiivin kautta voidaan arvioida kehitystä. Vuorovaikutussuhteiden vastavuoroiset vaikutukset voivat ilmetä ajallisen ulottuvuuden myötä. (Hurme, 2014, s. 69.) Meidän tutkimuksessamme kronosysteemi ilmenee kokemusten tutkimisessa ajallisen jatkumolla esikoulusta ensiluokalle.

Koulu ja esikoulu ovat molemmat omia erillisiä mikrosysteemejään, mutta vuorovaikutuksessa keskenään ne muodostavat mesosysteemin. Kun näiden ympäristöjen yhteyteen liitetään vielä esimerkiksi vanhempien työelämä tai ystävien perhesuhteet, jotka vaikuttavat lapseen välillisesti, muodostuu eksosysteemi. Eksosysteemi vaikuttaa läheisesti lapsen arkeen. (Karikoski, 2008, s. 26 – 27.) Meso- ja eksosysteemin tasolla tulee tutkimusta tehdessä ottaa huomioon se, että molemmilla ympäristöillä ovat omat näkökulmansa tällaisiin kaksisuuntaisiin suhteisiin (Bronfenbrenner, 1997, s. 276). Esikoulun ja ensimmäisen luokan odotukset toisiaan kohtaan voivat siis olla ristiriidassakin, ja se voi näkyä muun muassa siinä, miten molemmat ymmärtävät kouluvalmiuden käsitteen ja koulunaloittajan roolin.

Esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirryttäessä ei riitä, että tarkastellaan vain näiden kahden ympäristön välisiä suhteita, vaan on tarpeen ottaa myös huomioon lapsen roolin muutos sekä muutokset lapsen ja kasvuympäristön vuorovaikutussuhteissa. Lapsen rooli muuttuu, kun esikoululaisesta tulee koululainen. Bronfenbrennerin (1997) mukaan lapsen rooli on mikrotason elementti, ja lapsi itse vaikuttaa roolinsa kehitysprosessiin aktiivisena toimijana. Sen vuoksi tutkittaessa mikrosysteemiä on huomioitava lapsen rooli aktiivisena toimijana. (Bronfenbrenner, 1997, s. 276.)

Myös Kyrönlampi-Kylmäsen mukaan (2007, s. 29) ”lapsi luo itse omaa sosiaalista todellisuuttaan” eläen omaa elämäänsä omana todellisuutenaan. Näin ollen lapsen rooli on hyvin keskeisessä asemassa siirryttäessä ympäristöstä toiseen. Jokainen lapsi on oman roolinsa rakentaja tässä siirtymässä. Vaikka jokaisen ensiluokkalaisten lapsen rooli on muuttunut esikoululaisesta koululaiseksi, ovat kehitysprosessit saattaneet olla keskenään hyvinkin erilaisia; toisen lapsen kehitysprosessi on saattanut olla kivuton ja positiivinen kokemus kun taas toisella lapsella se on voinut aiheuttaa pelkoa ja jännitystä.

Lapsen roolin ja kasvuympäristön muuttuessa samanaikaisesti voidaan olettaa, etteivät lapsen ja kasvuympäristön vuorovaikutussuhteet pysy täysin samanlaisina kuin aiemmassa ympäristössä. Esimerkiksi kasvuympäristöissä läsnä olevat henkilöt ovat vaihtuneet, mikä jo itsessään vaikuttaa vuorovaikutussuhteiden muuttumiseen (Bronfenbrenner, 1997, s. 277).

2.3 Arki-käsite

Tutkiessamme lapsen arkea on tarpeen avata ja määritellä käyttämämme arki-käsite. Arki on elämän välttämättömyys, ja sen tutkiminen tuo esille asioiden totuudenmukaisemman puolen (Jokinen, 2005, s. 24 – 25). Arkielämä on käsitteenä vaikeasti avattava käsite, sillä se on läsnä jokaisen elämässä mutta on samalla hyvin teoreettinen käsite (Korvela & Rönkä, 2014, s. 192). Kun arki on tasaista, ja kaikki sujuu niin kuin pitääkin, on arki pinnallista ja keveää, jopa turhauttavaa. Sitten kun asiat taas eivät menekään niin kuin pitäisi, vaan tulee ongelmia, alkaa arjen arvo nousta, ja se koetaan painavaksi. Arki on siis pitkästyttävää mutta samaan aikaan välttämätöntä. (Jokinen, 2005, s. 10 – 11.) Valitsimme arkikäsitteen sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi, emmekä halunneet pureutua mihinkään tiettyyn oppiaineeseen tai taitoon esikoulusta ensiluokalle siirryttäessä. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi saa olla aktiivisena osallistujana arjen toiminnoissa, sillä arki tuo eteen monia sellaisia oppimistilanteita, joita ei mainita virallisissa opetussuunnitelmissa (Määttä & Rantala, 2010, s. 55).

Arki voidaan ymmärtää melko pitkälle toimintakulttuurina ja käytäntöinä, mutta se ei riitä avaamaan arki-käsitettä tarpeeksi kokonaisvaltaisesti. Perheiden arkielämää koskevissa tutkimuksissa on onnistuttu luomaan kolme keskeistä teemaa: ajallisuus, toiminnot sekä tunteet. Kuten Bronfenbrennerin (1986) bioekologisessa mallissa lähiprosesseihin liittyen, yleensä myös arkikäsitteen käyttöyhteydessä nojataan ajallisuuteen ja toimintoihin; tietyt toiminnot ovat rutiineja, ne toistuvat ja luovat päivään rytmiä ja sitä myötä järjestystä. Arkielämän tutkimuksessa on olennaista huomioida myös vuorovaikutus ja tunteet. (Korvela & Rönkä, 2014, s. 192, 197 – 198.) Näin ollen on tärkeää ottaa huomioon lasten syvällisemmätkin kokemukset ja tuntemukset konkreettisten muutosten lisäksi kouluun siirtymiseen

liittyen. Lapsen tunteita oman roolinsa muutokseen ei saa väheksyä, sillä ne ovat merkittävä osa lapsen kokonaisvaltaista arkea.

Jokinen (2005) jakaa arjen viiteen ulottuvuuteen, joita ovat toisto, tavanmukaisuus, kodintuntu, tuttujen sukupuolitaipojen vahvistamisen taipumus sekä kyky sovittaa ulkoisesti määritettyjä pakkotahteja oman tuntuiseksi rytmiksi. Toisto, jota arki ennen kaikkea on, liittyy arjen ajallisuuteen. Arjen tavanomaisuus tarkoittaa maailman tietynlaisen kokemisen tapaa ja rutiineja. Kodintuntu liittyy tilallisuuteen, eli arkiset asiat koetaan tutuiksi ja kodinomaisiksi. Rutiinit ja kodintuntu eivät ole staattisia, vaan ne kehittyvät muokkautumalla ja työstämisen tuloksena. Rutiinit tarjoavat lapselle turvaa, kun eteen ei tule koko ajan uusia opeltavia asioita. Arjen pienet muutoksen mahdollisuuksia sisältävät teot ovat kuitenkin yksilön keino sovittaa ulkoista rytmiä itselle sopivammaksi. Taipumus vahvistaa totuttuja sukupuolitaipuja liittyy aiemmin mainittuihin siten, että sukupuolitavat ovat tekoja ja toimintaa, rutiineja. (Jokinen, 2005, s. 16, 27 – 32.)

Minna Salmi (1991) tarkastelee arkielämän käsitettä teoreettisesta näkökulmasta todeten, että arkielämä ei määritä ihmisten elämän toimintoja, vaan arkielämän puitteiden mukaan eläminen itsessään tuottaa arkielämää. Tällä hän tarkoittaa sitä, ettei arkielämän ymmärtämiseksi ole tarpeen tietää, mitä se sisältää, vaan miten arkielämä prosessina rakentuu. (Korvela & Rönkä, 2014, s. 194). Tämän prosessin ymmärtämiseksi hyödynnämme Bronfenbrennerin (1986) bioekologista mallia. Jokisen (2005) mukaan jokaisen toiminnan kohde ja käytäntö ovat osa prosessia, ja hän viittaakin Lefebvren (1991) määrittelyyn arjesta: ”Arki on perinpohjaisesti kiinni kaikissa toiminnoissa ja kietoo itseensä erot ja konfliktit. Se on niiden kohtauspaikka, niiden side, niiden yhteinen kasvualusta. Juuri arkielämä muodostaa sen suhteiden summan, joka tekee jostakin inhimillistä – ja ihmisiä – ja juuri arjessa ihminen saa muotonsa ja rakenteensa.” (Jokinen, 2005, s. 20, 22). Kun lapsi elää kontekstinsa puitteissa, hän tuottaa omaa arkeaan bioekologisen mallin mukaisissa lähiprosesseissa. Ympäristöt siis antavat omat reunaehdot arkielämän rakentumiselle, mutta jokaisen lapsen arki on ainutlaatuista. Vielä kun otetaan huomioon arkielämän tunnesidonnaisuus, on selvää, että jokaisen lapsen kokemukset arjesta ovat yksilöllisiä, ja jokainen lapsi kohtaa uuden arkielämän puitteet omalla tavallaan – yksi pelkää, toista hieman jännittää, ja kolmas on haljeta innostuksesta.

Korvela ja Rönkä (2014) viittaavat myös Törrösen (2012) määritelmään arjesta, jonka mukaan se on prosessi, joka rakentuu ”hetki hetkeltä ja tilanne tilanteelta”, ja tuottaa sitä mukaa

uusia tilanteita. Hän liittyy myös arjen ja hyvinvoinnin toisiinsa; arkinen hyvinvointi syntyy arjen vuorovaikutuksessa muiden henkilöiden kanssa. (Törrönen, 2012, s. 33 – 43; Korvela & Rönkä, 2014, s. 195.) Arjen vuorovaikutuksella on siis suuri vaikutus siihen, miten lapsi kokee arkensa. Lapset tarvitsevat tällaisia vuorovaikutussuhteita todellisten henkilöiden kanssa joka päivä voidakseen jakaa ilojaan ja surujaan, ja jotta heitä voidaan opastaa maailmaan suuntautumisessa ja ymmärtämisessä (Korvela, 2003, s. 145).

Koti, jonne merkittävä osa lapsen arjesta sijoittuu, on vuorovaikutuksessa erilaisten systeemien kanssa. Koti itsessään voidaan nähdä systeeminä, ja muita tällaisia voivat olla vanhempien työ, lasten päivähoito, esikoulu ja koulu. Nämä systeemit asettavat yksilölle sääntöjä, jotka omalta osaltaan ovat vaikuttamassa ja luomassa perheen arjen päivärytmiä. Muiden systeemien kuin kodin säännöt vaikuttavat erityisesti lapsen päivän kulkuun silloin, kun täytyy olla jossain tiettyyn kellonaikaan. (Korvela, 2003, s. 25.)

Yksilöiden arkielämä on ajaltaan monikerroksinen. Siihen kohdistuu paineita eri suunnilta, sillä yhteiskunnan erilaiset instituutiot määrittävät yksilöiden ajanhallinnan erilaisia olosuhteita. Yksilöllä on ympäristöstä riippuen useita eri rooleja, joiden tasapainoinen suorittaminen voi olla haasteellista. Kun lapsi esimerkiksi panostaa koululaisen rooliinsa, voi perheenjäsenen rooli kärsiä, ja päinvastoin. (Korvela, 2003, s.122.) Lapselle voi olla rankkaa sovittaa yhteen koululaisen ja perheenjäsenen roolit arjessaan.

2.4 Lapsen rooli kouluvalmiuden näkökulmasta

Kouluvalmiutta pidetään itsestään selvänä totuutena, jota ei kyseenalaisteta, vaan käsite hyväksytään sellaisenaan tiedostamatta ja refleктоimatta. Yhteisesti hyväksytty totuus sisäistetään, ja näin käytäntö siirtyy eteenpäin. Tämän oletuksen mukaan lapsella täytyy olla valmiudet oppia aloittaessaan koulun. Käsite ei voi muuttua, jollei sitä kyseenalaisteta. Jotta lapsi voi oppia jotain, on hänen saatava siihen ensin mahdollisuus; oppiminen ei tapahdu tyhjästä. Sen vuoksi voidaankin kysyä, eikö koulun pitäisi olla valmis ottamaan lapsi vastaan, oppimaan tarvittavia oppimisen taitoja. (Linnilä, 2011, s. 15 – 17.)

Vanhempi – lapsi -suhteen on huomattu ennustavan kouluvalmiutta. Positiivinen ja turvallinen suhde tukee lapsen sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja sekä itseluottamuksen rakentumista

ja kykyä selviytyä itsenäisesti. Tällainen suhde ohjaa myös kiinnostumaan oppimisesta. Lasten vertaissuhteet sekä suhteet koulun, kodin ja yhteisöjen välillä ovat lapsen voimavaroja koulua aloittaessa. (Dockett & Perry, 2007, s. 35.)

Kun lapsi aloittaa koulun, odotetaan hänen osaavan niin tiettyjä kognitiivisia, emotionaalisia, sosiaalisia kuin motorisiakin taitoja, joiden voidaan ajatella olevan merkittävässä osassa juuri koulun toimintakulttuuria. Niiden avulla lapsi pärjää koulussa. Karikoski (2008) esittelee Arnold Gesellin kypsyysteorian, joka sisältää edellä mainittuja taitoja, ja on perinteisesti ollut koulukypsyysmittarin taustateorian. Sen mukaan perimä vaikuttaa lasten oppimiseen ja kehitykseen, eikä ulkoisilla tekijöillä juuri ole vaikutusta. Esikouluikäisten lasten voidaan edellyttää saavuttavan riittävän koulukypsyystason jo pelkän perimän turvin ennen koulun aloittamista. Usein lapsen koulukypsyyttä peilataan tähän kypsyysteoriaan koulunaloittamisvaiheessa, ja joskus koulunaloittamista joudutaan lykkäämään ja ajatellaan, että annetaan ajan tehdä tehtävänsä. Tämä ajattelumalli tuntuu olevan vallalla nykykäytännössä, ja kouluvalmiuden saavuttaminen on jätetty esikoulun, ja ennen kaikkea lapsen itsensä, tehtäväksi. (Karikoski, 2008, s.62 – 64.)

Karikoski (2008) esittelee myös Kananojan (1993) ja Linnilän (1997, 2006) käsitykset kouluvalmiudesta, joka ei keskity pelkästään lapsen taitoihin, vaan näkee sen sosiaalisesti rakentuvana, jossa ympäristöllä, kuten luokkayhteisöllä ja opettajalla, on oma vaikutuksensa. Näin ajatellaan myös Bronfenbrennerin (1979) ekologisessa teoriassa, jossa eri ympäristöt ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Myös Meiselin (2000) interaktionistinen näkemys kouluvalmiudesta sopii Bronfenbrennerin (1986) ekologiseen teoriaan. (Karikoski, 2008, s. 63 – 64.) Bronfenbrennerin (1997, s. 222) mukaan yksilön kehitysprosessi tulee ymmärtää ”henkilön ja ympäristön yhteisenä yhtälönä”.

Interaktionistisessa kouluvalmiusnäkemyksessä yhdistyvät niin lapsen kuin hänen kasvuympäristönsä tieto. Tämän näkemysten mukaan ympäristöllä on vaikutusta lapseen; lasta ohjataan ja opetetaan. Meiselin (2000) mukaan kouluvalmiuskäsite on suhteellinen, ja valmius on jatkuvassa kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa. Pohjalla ovat esikoululaisen aikaisemmat kokemukset ja geneettinen perimä, ja näihin yhdistyy vielä lapsen kehitystaso sekä kasvuympäristön ja kulttuurin vaikutus. Tämän näkemysten mukaan kouluvalmius on dynaaminen käsite ja kaikki lapset ovat valmiita oppimaan. (Karikoski, 2008, s. 63 – 64.) Tullaan siihen, mitä tämän luvun ensimmäisessä kappaleessa kysyimmekin; pitäisikö koulun olla

valmis ottamaan lapsia oppimaan tarvittavia oppimisen taitoja. Kouluvalmiustestien avulla ei voida tämän näkemyksen mukaan sanoa sitä, milloin lapsi on valmis kouluun.

Linnilä (2011) lähestyy koulun valmiutta lapsen tarpeiden näkökulmasta kolmen tekijän summana. Ensimmäinen tekijä on ”*opettajien ammatillisen osaamisen päivittäminen*” pysymällä ajan tasalla oppimiseen liittyvässä tutkimuksessa. Toinen tekijä on ”*lapsen ja lapsuuden kuuleminen ja kunnioittaminen*”, mikä on myös meidän tutkimuksemme tausta-ajatus. Kolmas tekijä on ”*vanhempien kanssa rakentuva kasvatustyö*”. Linnilä esittää koulun valmiuden keskeisimmäksi kysymykseksi sen, ”miten luoda lapsen oppimiselle suotuisa ympäristö”. Hänen mukaansa lapsen oppimisen tulisi tapahtua lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuen, jolloin ympäristö ja yhteisö tukevat lapsen oppimista. Tämä vaatii opettajalta lapsen oppimisherkkyyden tunnistamista. (2011, s. 96 – 97.) Linnilän lähestymistapa poikkeaa siinä määrin aiemmin esitellyistä näkemyksistä, että hänen lähtökohtanaan on koulun valmius, ei kouluvalmius.

Dockett ja Perry (2007) määrittelevät kouluvalmiuden käsitteen kaikkia aiemmin mainittuja määritelmiä yhdistäen kolmen osatekijän summaksi. Ensimmäisenä mainitaan lasten valmius kouluun, mikä tarkoittaa heidän kykenemistään osallistua oppimiskokemuksiin luokahuoneessa. Toisena mainitaan koulun valmius vastata lasten lähtökohtien mukaisiin tarpeisiin. Kolmas osatekijä on lapsen oppimista edistävä perheen ja yhteisön tuki. Tukemalla perheiden ja yhteisöjen ympäristöjä tuetaan välillisesti oppimista. Kouluvalmius ei tarkoita vain tiettyjä lapsen taitoja, joiden kanssa hän voi siirtyä kouluun, vaan valmius koostuu myös koulun ulkopuolella saaduista kokemuksista. (Dockett & Perry, 2007, s. 23 – 24.) Kouluvalmiuden käsite tulee ymmärtää kokonaisvaltaisena niin lapsen, koulun kuin ympäristönkin ominaisuutena ja näiden vuorovaikutusten, eli lähiprosessien kehitystuloksena.

3 Tutkimuskysymys

Tutkimuksemme kohteena on esikoulusta kouluun siirtyminen lapsen kokemana. Lähtökohdana on lähestyä tätä aihetta lapsen arjen näkökulmasta, miten lapsen arki muuttuu esikoulusta kouluun siirryttäessä. Tutkimuskysymyksemme on: Miten lapset kokevat esikoulusta kouluun siirtymisen arjessa? Lähdemme purkamaan tätä kysymystä analysoimalla esikoulu-
laisten ja ensiluokkalaisten haastatteluja koskien kokemuksia esikoulun arjesta, siirtymävaiheesta sekä ensiluokan arjesta.

Tutkimuksemme on fenomenologinen, eli tutkimme haastateltavien kokemuksia edellä mainituista ilmiöistä. Haastateltavamme ovat esikoululaisia ja ensiluokkalaisia. Heidän kauttaamme voimme saada tietoa ilmiöistä nykypäivän lasten kokemana. Kuten jo aiemmin olemme maininneet, aihetta on tutkittu lähinnä aikuisnäkökulmasta, joten koemme tärkeäksi avata sitä heidän näkökulmastaan, ketä se lähimmin koskettaa.

4 Tutkimuksen metodologiset valinnat

Tutkimustehtävänämme on selvittää, miten lapset kokevat esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirtymisen arjessa. Haluamme lähestyä aihetta juuri lasten näkökulmasta; miten lapset itse kokevat arjen siirtymässä. Tarkoituksenamme on myös peilata, vastaavatko lapsen odotukset koulumaailmasta ja sen aloittamisesta todellisuutta. Toteutamme aineistonkeruun puolistrukturoituina teemahaastatteluina kysellen lasten kokemuksia esikoulusta ja koulusta. Päädyimme fenomenologiseen tutkimustapaan sen kokemusta tutkivan luonteensa vuoksi (Kakkori & Huttunen, 2010, s.1). Analyysimenetelmäksemme päädyimme valitsemaan tulkitsevan fenomenologisen analyysin, eli IPA-menetelmän.

Tiedämme, että kokemuksia on juuri niin monta kuin on esikoululaista ja ensiluokkalaista-kin. Haluamme ymmärtää tutkittavaa ilmiötä yksilöiden näkökulmasta sekä painottaa kokemusten moninaisuutta, minkä vuoksi tutkimuksessamme on myös hermeneuttisia piirteitä. Hermeneuttinen tutkimus ei pyri tiedon yleistettävyyteen, vaan se on kiinnostunut myös ainutlaatuisista kokemuksista. Samoin fenomenologiselle tutkimukselle on ominaista pyrkiä ymmärtämään jonkin tietyn ihmisryhmän merkityks maailmaa. (Laine, 2001, s. 28 – 29.) Pyrkimyksenämme on siis ymmärtää esikoululaisten ja ensiluokkalaisten kokemus- eli merkityksmaailmaa. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote viitoittaa analyysimetodin valintaamme IPA-menetelmän suuntaan näiden molempien tulkintaa painottavien luonteiden vuoksi (Laine, 2001, s. 29; Smith, Flowers & Larkin, 2012, s. 3). IPA on siis hermeneutiikan ja fenomenologian yhdistelmä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on keskeistä se, miten jokin ilmiö koetaan – ei siis se, mitä ylipäänsä koetaan (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010, s.11). Haluamme tutkia, miltä siirtymä lapsen arjessa tuntuu – miten he kokevat sen. Martonin mukaan keskeinen eroavaisuus fenomenologian ja fenomenografian välillä on fenomenologian pyrkimys saada kokemusten ymmärtämisen kautta myös ymmärrystä itse koettavan ilmiön olemuksesta, kun taas fenomenografian pyrkimys on oppia ihmisten käsityksiä ja kokemuksia ilmiöstä menemättä sen syvemmälle "asian itsensä" olemukseen (Kakkori & Huttunen, s. 11).

Fenomenologiselle haastattelulle keskeistä on avoimuus, minkä vuoksi Laine (2001, s. 35) ei suosittele teemahaastattelua vaan mahdollisimman avoimia kysymyksiä. Haastateltaessa koulunaloittamisvaiheessa olevia lapsia on kuitenkin otettava huomioon, että kysymysten

täytyy olla heille mahdollisimman konkreettisia, jotta he ymmärtävät, mistä on kyse, ja että he voivat oman ajatuksensa tasolla saavuttaa kokemuksensa mahdollisimman konkreettisesti ja syvällisesti (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2011, s. 92). Lapsen voi olla hankala vastata kysymykseen "kuvaile koulupäivääsi". Sen sijaan pyrimme lähestymään hänen arkeaan kysymällä päivän konkreettisista tapahtumista, kuten koulumatkoista ja välitunneista. Siinä määrin meidän tulee siis ohjata lasta kysymyksillämme. Pyrimme kuitenkin antamaan lapselle tilaa, jotta hän voisi kertoa mahdollisimman monipuolisesti ja avoimesti kokemuksistaan. Laine (2001, s. 36) toteaa hedelmällisen kerronnan edellyttävän konkreettisia, havainnollisia ja kokemuksellisia kysymyksiä. Fenomenologinen haastattelu on Laineen (2001, s. 36) mukaan myös mahdollisimman keskustelunomainen tapahtuma, minkä onnistuimme haastatteluissamme mielestämme hyvin saavuttamaan. Myös Kyrönlampi-Kylmänen ja Määttä (2011, s. 90) mukaan haastattelutilanteiden tulisi muistuttaa arkipäiväisiä keskustelutilanteita.

Hermeneuttisen tutkimustavan mukainen hermeneuttisen kehän kulkeminen on keino, jolla lähestymme keräämäämme aineistoa. Luemme sitä yhä uudelleen ja olemme ikään kuin dialogissa sen kanssa. Luettuamme yhä uudestaan ja uudestaan ymmärrämme tutkittavan toiseuden eli kokemusmaailman aina vain syvemmin, minkä myötä meille voi avautua täysin uusia havaintoja aineistosta, joita emme aluksi lainkaan huomioineet. Kun tällaista syventymistä ja ymmärryksemme muokkautumista ja korjautumista tapahtuu riittävän pitkään, voimme päästä irti omista ennakkokäsityksistämme sekä minäkeskeisyydestämme. Useaan kertaan toistuva aineiston lukeminen koettelee aina aiempia tulkintojamme, joten tällaisen dialogin tavoitteena on löytää mahdollisimman luotettava tulkinta tutkittavan antamasta ilmaisusta. (Laine, 2001, s. 34 – 35.)

Pohtiessamme tulevia haastatteluja ja haastateltaviamme, lähdimme siitä ajatuksesta, että saisimme aineistostamme mahdollisimman rikkaita ja syvällisiä. Laajan sukulaisverkostomme johdosta mietimme, voisimmeko löytää haastateltavamme meille entuudestaan tutuista ihmisistä. Kiinnostuimme tästä ajatuksesta erityisesti siksi, koska uskoimme sen lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta. Olimme vakuuttuneita, että lapset, jotka tuntevat meidät entuudestaan, ovat alttiimpia kertomaan kokemuksistaan kuin lapset, joita emme tuntisi etukäteen laisinkaan. Tutkimuksen tekemisen puitteissa meillä ei olisi ollut riittävästi aikaa tehdä itseämme tutuiksi lapsille, jotka ovat meille ventovieraita, ja särkevästi jäätä meidän ja lasten väliltä ei tuloksista voisi kovin hedelmällisiä odottaa. Toinen vahva tutuille haastattelun tekemistä puoltava seikka oli se, että voisimme suorittaa haastattelut lasten kodeissa.

Uskomme, että kouluympäristö asettaa lapsen tiettyyn lokeroon ja näin ollen ohjaa vastauksia tiettyyn suuntaan, kun taas Einarsdottir'n (2007, s. 76) mukaan kotiympäristön suoman turvan myötä lapsi kykenee vapaammin kertomaan kokemuksistaan. Koulussa lapsi voi esimerkiksi kokea jonkin asian ikävänä tai ahdistavana, mutta ei kenties siinä ympäristössä uskalla asiasta kertoa, kun taas kotona, tutussa ja turvallisessa ympäristössä, rajoitteet voivat jäädä pois ja hän kykenee autenttisempaan kerrontaan. Koulussa tehdyssä haastattelussa lapsi voi kokea, että häneltä odotetaan jotain tiettyä, oikeaa, vastausta.

4.1 Aineistonkeruu

Olemme keränneet tutkimusaineistomme haastattelemalla kolmea esikoululaista sekä neljää ensiluokkalaista, eli yhteensä seitsemää lasta. Aineistonkeruun lähtökohtanamme oli, että haastateltavat lapset ovat meille entuudestaan tuttuja, jolloin keskustelu heidän kanssaan voi olla avoimempaa ja luottamuksellisempaa. Tämän vuoksi uskoimme saavamme syvällisempää aineistoa lasten kokemusmaailmasta. Haastattelut toteutettiin kahta haastattelua lukuun ottamatta lasten kodeissa, ja nämä kaksi muuta haastattelua toteutettiin haastateltavien sukulaisten luona. Tällä tavoin lapset voivat kokea olevansa turvallisessa ympäristössä, ja haastattelulla on paremmat edellytykset onnistua (Eskola & Vastamäki, 2010, s.30). Lapsen omassa ympäristössä toteutetun haastattelun myötä he eivät orientoidu haastatteluun koulu-tehtävän tavoin miettien, mitkä olisivat oikeita vastauksia. Olemme myös painottaneet lapsille, että juuri se on oikea vastaus, joka heillä mieleensä tulee, ja mitkä heidän omat henkilökohtaiset kokemuksensa asiasta ovat.

Halusimme sisällyttää haastattelutilanteisiin myös toimintaa, jotta ne olisivat lapselle luontaisempia, sillä lapselle tällainen haastattelutilanne on hyvin erityinen. Helavirta (2011) perustelee toiminnallisuutta haastattelun rinnalla sen lapselle suoman oman tilan vuoksi. Esimerkiksi piirtäessään lapsi saa aikaa ajatella ja rauhassa sanoittaa kokemuksiaan. (Helavirta, 2011, s. 62, 91). Hän ei välttämättä ole aiemmin käynyt yhtä pitkää keskustelua perheen ulkopuolisen aikuisen kanssa. Helavirta (2011, s. 62) toteaa lapsen mahdollisuuden esitellä tavaroitaan tukevan keskustelua. Haastattelutilanteiden alussa pyysimme lapsia näyttämään

heidän esikoulu- tai koulukuviansa. Lisäksi annoimme heille mahdollisuuden piirtää ja muuten havainnollistaa asioita paperille. Katselimme myös heidän koulukirjojansa ja esikoulussa tai koulussa tehtyjä tuotoksia. Tällä tavalla toimien pyrimme tekemään haastattelutilanteista mahdollisimman arkipäiväisiä, kuten Kyrönlampi-Kylmänen ja Määttä (2011, s. 90) ohjeistavat.

Haastattelut ovat IPA-menetelmän suosimia keskustelunomaisia puolistrukturoituja teema-haastatteluja, joissa haastateltavan kerronnalle, ajatuksille ja tunteille on tilaa (Smith, Flowers & Larkin, 2012, s. 57 – 58). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat etukäteen mietityt kysymykset. Kysymysten järjestys ja tarkka muoto voivat kuitenkin vaihdella. Haastateltava vastaa omin sanoin, ja keskustelun annetaan johdatella haastattelun kulkua. Keskustelun myötä voi tulla myös uusia kysymyksiä. (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 28 – 29).

Haastattelun teemat voidaan luoda intuitioon perustuen, jolloin kuitenkin haastattelusta on vaarana muodostua vaillinainen. Teemat voidaan muodostaa myös kirjallisuuden avulla aiempiin tutkimuksiin nojaten. Kolmas tapa on tutustua aiheeseen liittyvään teoretietoon, ja johtaa teemoja sen pohjalta. Olennaista teemojen muodostamisessa on niiden juontaminen tutkimusongelmaan. Kun tutkimusongelma on selvillä, voidaan edellä mainittuja teemojen muodostamisen tapoja yhdistellä, jolloin tutkimusongelma on niitä yhdistävä tekijä. (Eskola & Vastamäki, 2010, s. 35.) Muodostimme haastatteluiden teemat näitä kaikkia kolmea tapaa hyödyntäen. Olimme lukeneet vastaavia tutkimuksia, joiden tulosten perusteella muotoutui osa teemoistamme. Sen jälkeen pohdimme kysymyksiä meille keskeisten taustateorioiden pohjalta, kuten Bronfenbrennerin mukaan lapsen roolista. Lisäksi pohdimme vielä, mitä lapsen arki esikoulu- ja koulukontekstissa pitää sisällään, ja muodostimme näin arkeen konkreettisesti liittyviä teemoja.

Esikouluikäisten ja ensiluokkalaisten haastattelut poikkeavat hieman toisistaan. Esikouluikäisten haastatteluissa aloitimme siitä, millaiseksi he kokevat esikoululaisena olemisen, ja etenimme siihen, millaisin ajatuksin ja odotuksin he pohtivat koulun aloittamista ja uuteen ympäristöön siirtymistä. Ensiluokkalaisten kanssa puolestaan aloitimme keskustelemalla heidän kokemuksistaan koululaisena olemisesta sekä koulumaailman arkeen liittyvistä asioista. Pyrimme saamaan heidät myös pohtimaan esikoulu-aikaa menneestä ajasta ja ehkä hieman myös vertaamaan nykyisyyteen. Haastatteluiden kestot vaihtelivat puolesta tunnista 1,5 tuntiin. Litteroitua aineistoa näistä haastatteluista kertyi 102 sivua.

Olemme antaneet jokaiselle haastateltavalle peitenimen, ja yksi lapsista valitsi sen itse. Juho, Milla, Senni ja Laura ovat ensiluokkalaisia. Ronja, Vilja ja Emmi ovat esikoululaisia.

4.2 IPA, tulkitseva fenomenologinen analyysi

Analyysimenetelmäksemme päädyimme valitsemaan IPA (interpretative phenomenological analysis)-menetelmän, jolla tarkoitetaan tulkitsevaa fenomenologista analyysimenetelmää. IPA-menetelmän keskiössä on tutkia subjektiivista kokemusta ja sen merkitystä yksilölle. IPA pohjautuu teoreettisesti aiemmin kuvattuihin fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan. Fenomenologiseksi menetelmän tekee sen pyrkimys kokemuksen tutkimiseen, ja hermeneuttiseksi tutkijan pyrkimys näiden kokemusten tulkintaan. IPA on alun perin kehitetty laadulliseksi menetelmäksi psykologian tutkimukseen. (Smith, 2015, s. 25 – 26.)

Yksilön kokemus on aina subjektiivinen ja ainutlaatuinen. Haastateltava on kokenut jotkin asiat henkilökohtaisesti. Hän kertoo näistä kokemuksistaan haastattelijalle. Haastattelija ei voi kuitenkaan saavuttaa haastateltavan kokemusta sellaisenaan, vaan hän tekee tulkintansa kuulemansa ja näkemänsä perusteella. Subjektiivista kokemusta tutkittaessa ratkaisevaa on se, miten haastateltavan alkuperäinen kokemus voidaan säilyttää mahdollisimman autenttisenä läpi tutkimuksen. (Suorsa, 2011, s. 174 – 175.) Fenomenologisesti IPA keskittyy yksilön kokemukseen siten, että ilmiöt esitetään sellaisina kuin ne näyttäytyvät tutkittaville. Hermeneuttisesti se on kaksivaiheinen; tutkittavat yrittävät luoda tulkintoja kokemuksistaan, kun taas tutkija pyrkii ymmärtämään näitä tutkittavien tulkintoja. (Smith, Flowers & Larkin, 2012, s. 3.)

IPA näkee ihmisen kognitiivisena, affektiivisena, kielellisenä ja fyysisenä olentona. Yksilö tuottaa kokemuksensa puheen, ajattelun ja emootioiden ketjuna. Ketjua ei pidetä yksiselitteisenä vaan monimutkaisena, eikä tutkijan siis ole mahdollista saavuttaa tutkittavan kokemusta sellaisenaan. Sen sijaan tutkijan täytyy tehdä tulkintoja tutkittavan kielellisistä ilmauksista huomioiden samalla tämän emootioita. (Smith, 2015, s. 26.) Haastattelutilanteissa pyrimme havainnoimaan haastateltavien tunnetiloja, jotta pystyimme paremmin ymmärtämään heidän kokemuksiaan.

IPA lähestyy tutkittavia henkilökohtaisella tasolla tarkastellen kokemuksia yksityiskohtaisesti. Analyysissa ei pyritä karttamaan yleistyksiä, mutta ensisijaisena tarkoituksena on idiograafisesti tuoda esiin yksilökohtaista näkökulmaa, jonka kautta voidaan varoen kulkea kohti yleistyksiä. Aineistoa analysoidaan syvällisesti ja perusteellisesti etsien sekä tutkittavien kokemusten välisiä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. (Smith, 2015, s. 27.)

Keräsimme aineistomme IPA:n mukaisesti puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Meillä siis oli valmiiksi mietityt kysymykset paperilla, mutta annoimme haastattelun ohjautua haastattelijan vastausten ja kiinnostuksen mukaisesti; saatoimme syventyä joihinkin aiheisiin toisissa haastatteluissa enemmän kuin toisissa, kysymysten järjestys saattoi vaihdella ja joissakin haastatteluissa saattoi nousta täysin uusia ja yllättäviä asioita esille. Tällaisen menetelmän avulla pyrimme antamaan haastateltavalle mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan mahdollisimman laajasti ja syvällisesti. Pyrimme viestimään haastateltavalle, että juuri hänen kokemuksensa ilmiöistä ovat erityisiä. IPA-menetelmän mukaan pyrimme luomaan haastattelutilanteista keskustelunomaisia tuokioita. Jo haastattelutilanteissa tiedostimme oman esiymmärryksemme ja sulkeistimme sen, vaikka juuri IPA-menetelmä ei vaadi reduktiota, vaan sen sijaan antaa painoarvoa tutkijan tekemille tulkinnoille. (Smith & Osborn, 2007, s. 58 – 59.) Luotettavuuden takaamiseksi menettelimme tältä osin kuitenkin yleisen fenomenologisen käytännön tavoin sulkeistaen oman esiymmärryksemme.

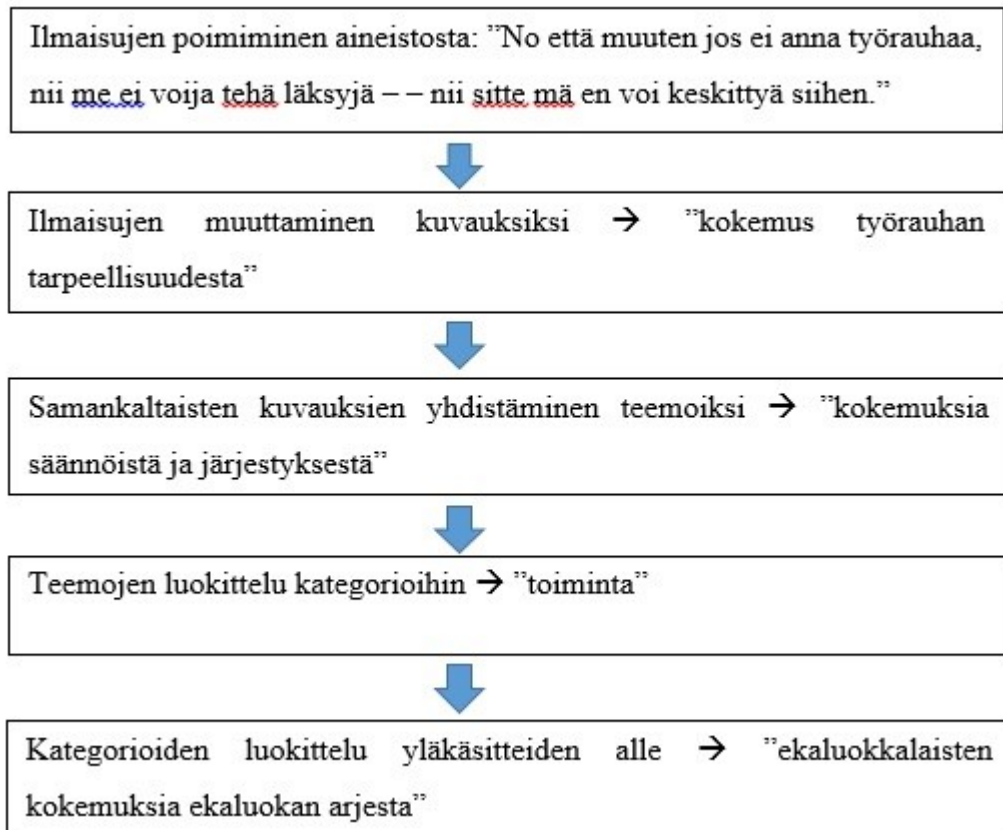
4.3 Analyysiprosessin kuvailu

Litteroituamme huolellisesti kaikki seitsemän haastattelua luimme niitä useaan kertaan läpi ja teimme jokaisella lukukerralla uusia merkintöjä. Pyrimme siis löytämään aineistosta ilmauksia, jotka viittaavat asettamaamme tutkimuskysymykseen. Kysymykseen ”Miten lapsi kokee esikoulusta kouluun siirtymisen arjessa?” ei oletettavasti löytynyt suoraa vastausta, vaan jouduimme kokoamaan tätä tietoa monista erilaisista kokemuksista kuvaavista ilmaisuista. IPA tunnustaa tutkijan tulkinnot vahvemmin vaatimatta täydellistä reduktiota, mutta myös

analyysivaiheessa pyrimme työntämään oman esiymmärryksemme taka-alalle, sillä siitä huolimatta meidän omilla tulkinnoilla on yhä suuri merkitys.

IPA:n mukaisesti teimme aineiston vasempaan marginaaliin merkintöjä ilmaisuista, jotka liittyivät edes jollakin tavoin tutkimuskysymykseemme. Poimimme myös sellaisia ilmauksia, joista emme vielä olleet varmoja, antavatko ne mitään olennaista tietoa tutkimuskysymyksemme näkökulmasta, mutta ajattelimme, että tällaisia mahdollisesti epäolennaisia ilmauksia on helpompi myöhemmin pudottaa pois joukosta, kun aineisto on edelleen jäsentynyt meille selkeämmin. Seuraavassa vaiheessa muutimme ilmaisut kuvauksiksi, esimerkiksi *”No että muuten jos ei anna työrauhaa, nii me ei voija tehä läksyjä -- - nii sitte mä en voi keskittyä siihen.”* ilmaisu muutettiin kuvaukseksi *”kokemus työrauhan tarpeellisuudesta”*.

Tämän jälkeen etsimme samankaltaisia kuvauksia, ja yhdistelimme niistä teemoja. Esimerkiksi kuvaus *”kokemustyörauhan tarpeellisuudesta”* sekä kuvaus *”kiellettyjä asioita koulussa”* muodostivat teeman *”kokemuksia säännöistä ja järjestyksestä”*. Seuraavassa vaiheessa teemat luokiteltiin kategorioihin. Olimme jo aiemmin kuvauksia silmäillessämme huomanneet, että ne voidaan jakaa karkeasti neljään eri kategoriaan: toiminta, sosiaaliset suhteet, oma rooli sekä fyysinen ympäristö. Näin teema *”kokemuksia säännöistä ja järjestyksestä”* jäsenyi kategorian *”toiminta”* alle. Näiden kategorioiden yläkäsite on *”ensiluokkalaisten kokemuksia ensiluokasta”*. Yläkäsitteitä ovat lisäksi *”ensiluokkalaisten kokemuksia siirtymästä”* sekä *”ensiluokkalaisten kokemuksia esikoulusta”*. Seuraavaksi havainnollistamme kuviossa 1 analyysivaiheidemme etenemistä litteroinnin ja aineiston lukemisen jälkeen.



KUVIO 1. Analyysivaiheiden eteneminen erään aineistosta poimitun esimerkin avulla.

Päädyimme analyysin alkuvaiheilla pitämään ensiluokkalaisten ja esikoululaisten aineistot toisistaan erillään, jotta analyysi pysyy selkeämpänä. Esikoululaisten aineistoista löytyi kuitenkin hyvin paljon samoja teemoja kuin ensiluokkalaisten aineistoista mutta myös joitakin eroavaisuuksia löytyi. Myös esikoululaisten aineistot jakautuivat neljään edellä mainittuihin kategorioihin sekä kolmeen edellä mainittuihin yläkäsitteisiin. Pidämme esikoululaisten ja ensiluokkalaisten aineistot erillään vielä analysointivaiheessa. Vasta tulososioissa alamme peilata näitä yhdessä.

5 Tutkimustulokset

Tutkiessamme siirtymävaihetta näemme tarpeelliseksi avata lapsen arkea esikoulussa ennen varsinaista siirtymää, itse siirtymävaihetta sekä siirtymän jälkeistä koululaisen arkea koulukontekstissa. Näin saamme tietoa lapsen kokemuksesta mahdollisimman kattavasti ja perustavanlaatuisesti. Tässä yhteydessä tarkoitamme siirtymävaiheella niitä tilanteita, joissa esikoululainen katselee tulevaisuuteen ja viittaa ensiluokalle siirtymiseen liittyviin kokemuksiin. Samoin siirtymävaiheeseen kuuluvat ne tilanteet, joissa ensiluokkalainen muistelee mennyttä aikaa ja kokemuksiansa kontekstista toiseen siirtymiseen liittyen. Yleisesti ensimmäisen kouluvuoden voidaan kokonaisuudessaan ajatella kuuluvan vielä siirtymävaiheeseen. Ensimmäisen vuoden aikana lapsella on aikaa kasvaa koululaiseksi ja tulla osaksi koulumaailmaa. Siirtymävaiheen alku- ja loppuajankohta ovat muutenkin hyvin häilyviä ja yksilöllisiä. Tarkastelemalla aikaa ennen ja jälkeen siirtymän voimme ymmärtää lapsen kokemusta syvällisemmin, kun meillä on jokin tausta, jota vasten peilata kokemuksia tältä varsin lyhyeltä ajanjaksolta.

Etenemme tulkinnassamme seuraavasti: ensin tulkitsemme sekä esikoululaisten että ensiluokkalaisten kokemuksia esikoulun arjesta, sen jälkeen molempien kokemuksia siirtymästä, jonka jälkeen tulkitsemme vielä molempien kokemuksia ensiluokan arjesta. Etenemme siis analyysissamme aikajärjestyksessä. Jokainen yläkäsite on jaettu neljään kategoriaan: fyysinen ympäristö, toiminta, sosiaaliset suhteet ja oma rooli. Nämä neljä kategoriaa muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jonka avulla voimme saavuttaa haastateltavien kokemuksia arjesta. Toiminnan kategoria sisältää konkreettista esineellistä toimintaa, ja sitä taas voi tapahtua kommunikaation eli sosiaalisten suhteiden vuorovaikutuksen avulla. Toiminta ja oma rooli ovat myös sidoksissa toisiinsa, sillä omaan rooliin sisältyvä motivaatio ohjaa toimintaa. Fyysinen ympäristö puolestaan luo toimintaympäristön. (Brotherus, 2004, s. 35 – 37.)

5.1 Kokemuksia esikoulun arjesta

Fyysinen ympäristö Kokemuksissa esikoulusta ei esiintynyt juurikaan merkityksellisiä mainintoja esikoulusta fyysisenä ympäristönä niin esikoululaisten kuin ensiluokkalaistenkaan aineistoissa. Molempien osalta sitä sivuttiin useissa etenkin toimintaan liittyvissä maininnoissa, mutta se ei ollut kuitenkaan niissä keskeisessä asemassa. Kaksi haastateltavaa esikoululaista kolmesta kävi esikouluansa koulun tiloissa. Tämä näkyy heidän haastatteluisaan.

H: Sanotteko te sitä eskarihuonetta jollaki nimellä?

V: Me sanotaa sitä luokaksi.

Koulun kanssa samassa tiloissa esikouluansa käyvät kutsuvat esikoulun omaa tilaa luokaksi, mikä on hyvin luonnollista koulukontekstissa. Brotheruksen (2004, s. 250 – 251) tutkimuksen mukaan instituutio, jonka toimintaympäristössä esiopetusta toteutetaan, vaikuttaa sen toimintakulttuuriin. Yksi ensiluokkalaisista on käynyt esikoulunsa tiloissa, jotka ovat koulun välittömässä läheisyydessä, mutta kuitenkin selvästi rajattu erilleen koulun ympäristöstä.

H: Joo no ruukasitteko te siellä ulkona leikkiä koululaisten kans?

S: Eiku siinä oli aita nii ei me voitu mennä sinne toiselle puolelle.

S: Mutta Laura ja Vilma ei kovin ulkoillu sen takia koska niillä ei ollu tillaa koska niillä oli koulun pihalla se eskari.

Vaikuttaa siltä, että Sennin mielestä se, että heillä on ollut täysin oma ulkoilualueensa, on vaikuttanut hänen arkeensa esikoulussa myönteisesti.

Toiminta Sekä esikoululaisten että ensiluokkalaisten kokemuksissa esikoulusta painottuivat erilaiset toimintaan viittaavat maininnat. Arki esikoulussa koetaan vahvasti erilaisten toimintojen kautta. Olemme jakaneet toiminnan kategorian aineiston perusteella seuraaviin teemoihin: toiminnot ja tekemiset, toimintakulttuuri, oppiminen, rutiinit, eskarimatkat sekä läksyt. Nämä teemat ovat melko laajoja, ja sisältävät useita sisällöltään erilaisia ilmaisuja.

Toiminnot ja tekemiset. Esikoululaisten puheissa arjen toiminnoista ja tekemisistä korostui erilaisten tehtävien tekeminen sekä leikkiminen.

H: No mitä siellä eskariluokassa tehhää?

V: No tehtäviä ja... sitte me leikitää. — — Ja käyää syömässä.

Myös syömässä käyminen on olennainen osa hänen arkeaan esikoulussa. Se toistuu joka päivä, ja vaikuttaa olevan mieluista tapahtuma päivän aikana. Hän kertoo tehtävien sisältävän muun muassa kirjainten ja numerojen harjoittelua

V: Meillä on semmonen läpsykirja sitte. — — Siellä on kaikkia, nii... me harjoitellaan kirjaita ja — — numeroita.

Esikoululaisen arjessa erilaiset tehtävät ovat keskeisessä asemassa leikkimisen ja muun arjen ohella. Tehtäviä tehdään haastateltavien mukaan joskus, joten he kokevat leikkimisen ja muun omaehtoisen toiminnan olevan kuitenkin hallitsevassa asemassa. Haastatteluista välittyy esikoululaisen vapaus ja mahdollisuus valita itse, mitä he haluavat tehdä. He kokevat, että he voivat valita joko erilaisten tehtävien, värittämisen, lukemisen tai leikkimisen väliltä toimintansa. Kess (2001) on tutkinut eroja päivähoidon ja koulun välillä lapsen kokemana aikana, jolloin nykyiseen esiopetuksen toteuttamismalliin oltiin vasta siirtymässä, ja esiopetus toteutettiin enimmäkseen vielä osana päivähoitoa. Myös hänen mukaansa lapset ovat kokeneet päiväkotikulttuurin sisältävän enemmän vapautta ja valinnanmahdollisuuksia. (Kess, 2001, s. 111 – 112.)

Ensiluokkalaisten kokemuksissa esikoulusta tehtäviä ei koettu niin merkityksellisiksi arjen määrittäjiksi kuin esikoululaisten kokemuksissa. Ainoastaan Lauran maininnasta käy ilmi, että esikoulussa on tehty myös tehtäviä.

H: Oliko teillä eskarissa kirjoja, koulukirjoja?

L: Oli. Yks.

H: Nii. Ruukasitteko te paljon tehä sitä?

L: Joka viikko yhesti.

Vaikka tehtäviä ei ole Lauran mukaan tehty kovin usein, on niiden tekemisellä silti sijansa myös ensiluokkalaisten kokemuksissa esikoulusta.

Leikki. Sen sijaan leikkimisen runsaus korostuu ensiluokkalaisten kokemuksissa esikoulusta.

H: No mikä muu siellä eskarissa oli erilaista?... Teittekö te jotaki asiaa siellä enempi ko ekalla?

L: Leikittii sisällä.

Lauran kokemuksista ilmenee, että leikkimistä on tapahtunut esikoulussa runsaasti nimenomaan sisällä. Tällä hän mahdollisesti viittaa siihen, että yhtälailla ensiluokalla esiintyy leikkimistä ulkona, kun taas sisätiloissa kulttuuri on muuttunut. Pramlingin, Klerfeltin ja Graneldin tutkimuksen mukaan ensiluokkalaiset muistavat esikoulusta vahvimmin juuri leikin ja vapaat aktiviteetit, sekä sen, että sisälläkin oli tilaa juosta ja hyppiä (1995, s. 58 – 60). Millan kokemuksissa leikki on keskeisellä sijalla, mutta hän yhdistää niihin myös kaverit.

H: Minkälaista sinusta oli olla eskarilainen viime vuonna?

M: No, se oli aivan mukavaa, ko sai koko ajan leikkiä siellä kavereitten kans.

H: No oliko joku mukavampaa eskarissa ko mitä on ekalla?

M: No siellä sai melkeen koko ajan leikkiä! Me tehtiin vaan puoli tuntia läksyjä, ja sitte, tai tunti läksyjä, ja sitte me saatiin koko ajan vaan leikkiä!

Leikin keskeinen rooli on siis Millan kokemuksissakin ilmeinen, ja sen vapaamuotoisempi olemus näyttäytyy siinä, kun hän mainitsee, että leikkimistä sai toteuttaa kavereiden kanssa. Johanssonin ja Pramling Samuelssonin (2010, s. 37) tutkimus tukee tätä havaintoa: heidän mukaansa leikeissä lapset kokevat, että heillä on mahdollisuus päättää asioista itse ja tehdä omia valintojaan. Lapsen mielessä leikki ja kaverit ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa (Pramling et al., 1995, s. 58 – 60).

Mieluisat/ epämieluisat tekemiset. Seuraavaksi poimimme aineistoista mainintoja tekemisistä, jotka koettiin selkeästi joko mieluisiksi tai epämieluisiksi.

H: Mikä siellä eskarissa on kaikista kivointa?

V: Leikkiminen.

Sekä haastatteluiden että Brotheruksen (2004, s. 252) tutkimuksen perusteella leikkiminen koetaan selvästi mieluisimmaksi asiaksi esikoulussa. Leikki painottui jokaisen esikoululaisen haastatteluissa, mutta myös tehtävien tekeminen koettiin mieluisaksi. Samoin Rusanen (2008, s. 87) on havainnut tutkimuksessaan leikin ja tehtävien tekemisen olevan lasten mielestä esikoulussa mieluisinta. Tehtävien tekeminen on kuitenkin hieman epämääräinen käsite, sillä toisaalla se kattaa hyvin erilaisia tehtäviä värittämisestä kirjainten opetteluun, ja toisaalla taas tehtävillä tarkoitetaan juuri tehtäväkirjan tehtäviä. Esikoululaisen arki on siis esikoululaisen itsensä kokemana hyvin pitkälti leikkimistä.

Epämieluisista toiminnoista löytyy huomattavasti vähemmän mainintoja. Ainoastaan Vilja mainitsi jonkin asian epämieluisaksi.

H: No onko sitte eskarissa jotaki semmosta, mikä ei oo kovin kivvaa?

V: No... Vissiin läksyt.

H: Ruukaattekko te tehä ne siellä eskarissa vai kotona?

V: Eskarissa.

Ainoa maininta epämieluisasta toiminnasta on Viljan ”läksyjen” mainitseminen. Hänen mukaansa läksyt tehdään esikoulussa, joten todennäköisesti hän tarkoittaa näillä ”läksyillä” tehtäväkirjan tehtäviä, sillä toisaalla haastattelussa hän puhuu esikoulun tehtäväkirjasta läksykirjana. Myös tämä tulkinta saa tukea Rusasen (2008, s. 87) tutkimuksesta: lapset kokevat esikoulun tehtäväkirjat ikävystyttävinä.

Toimintakulttuuri. Seuraavaksi käsittelemme esikoulun toimintakulttuuriin viittaavia mainintoja haastatteluista. Toimintakulttuuri on käsitteenä hyvin laaja, ja siihen voitaisiin sisällyttää myös edellä käsitellyt toiminnot ja tekemiset. Tässä yhteydessä rajaamme sen kuitenkin tarkoittamaan esikoulun toimintaa ohjaavia konkreettisia tekijöitä arjessa, jotka ovat selkeästi myös lasten havaittavissa, kuten omia paikkoja, sääntöjä ja kiellettyjä asioita. Tälle teemalle voisikin olla kuvaavampi termi ”järjestys”.

V: No, eskarissa ei saa juosta. Ja jos on liukkaat sukat, nii ei saa niinku luisella. Se on tosi liukas lattia ja sitte... No voi sattua vahinkoja.

H: No mitä sitte tapahtuu, jos tekkee jotaki semmosta, mitä ei saa tehä?

V: No, ope sanoo.

Sen lisäksi, että Vilja tietää, mikä on kiellettyä, hän tietää myös syyt, miksi se on kiellettyä. Hän mainitsee, että opettaja tulee sanomaan, jos tekee jotain kiellettyä. Vilja siis näkee opettajan olevan auktoriteettiasemassa. Esikoululaiset, toisin kuin ensiluokkalaiset, eivät itse käyttäneet haastatteluissa sääntö-sanaa, mutta he osasivat kertoa, mitä ei saa tehdä. Heille kielletyt asiat ovat hyvin konkreettisia lapsen omaa toimintaa määrittäviä kieltoja. Myös Brotheruksen (2004, s. 209) tutkimuksen mukaan säännöt sekä lisäksi työjärjestys määrittävät esikoulun toimintaa.

Ensiluokkalaisen Millan kokemus esikoulun toimintakulttuuriin liittyen ilmentää hänen kaipaamaansa järjestystä ja työrauhaa.

H: Minkälaisia ne teän luokkalaiset on?

M: Eskarissa meillä ei ollu palio yhtää mukavia, ku ne vaan pälpätti koko ajan ja nei antanu yhtään työrauhaa.

Milla määrittelee luokkakavereiden mukavuuden muun muassa sen perusteella, antavatko he työrauhaa. Tämä maininta on poikkeuksellinen sikäli, ettei työrauhaa muuten mainittu kokemuksissa esikoulusta. Työrauha koetaan siis tärkeäksi jo esikoulukontekstissa.

Oppiminen. Oppiminen ei ole toiminnasta erotettavissa oleva ilmiö, sillä oppimista tapahtuu juuri toiminnan avulla ja sitä varten (Brotherus, 2004, s. 38). Vaikka esikoululaiset kokevat arkensa olevan esikoulussa hyvin pitkälti leikkimistä, oppivat he leikkiessään monenlaisia tietoja ja taitoja. Jokainen haastateltava oli kokenut oppimista esikoulussa. Opitut asiat voivat olla hyvin moninaisia. Oppimisen kokemus tuo lapselle minä-pystyvyyden tunnetta, mikä taas edesauttaa uuden oppimista. Etenkin luku- ja kirjoitustaitoon liittyvien taitojen oppiminen koetaan esikoululaisten keskuudessa merkityksellisiksi. Haastatteluissa esikoululaiset kertoivat heille merkityksellisistä oppimiskokemuksistaan. Oppimista oli tapahtunut niin esikoulussa kuin kotona.

H: Ooksää oppinu jo niitä palijo siellä?

V: Oon, meillä oli viimeinen numero tänää. Se oli kymppi.

H: Niinnii... Tiiäksää, miks niitä pittää opetella?

V: No ko sitte aikuisena, nii ei tiiä mittää.

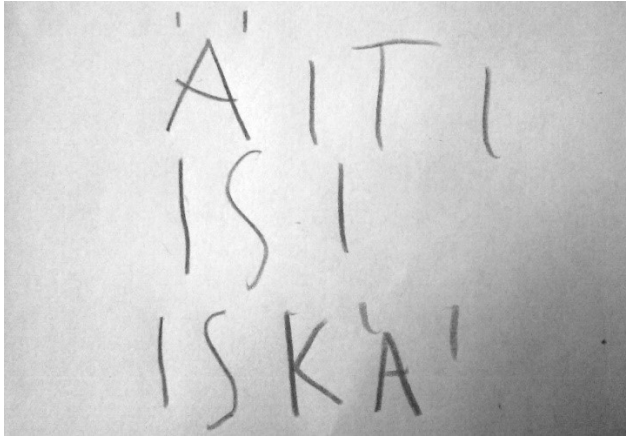
Vilja kertoi oppineensa kirjaimia ja numeroita. Hän kokee niiden oppimisen tärkeäksi, sillä niitä tullaan tarvitsemaan myöhemmin aikuisena.

Emmin puheessa kirjoittamaan oppiminen näyttäytyy todella tärkeäksi koetuksi asiaksi.

H: Mitä sää oot oppinu siellä eskarissa, uusia juttuja?

E: Kirjottammaa. [alkaa näyttämään, mitä osaa kirjoittaa]

Haastattelutilanteessa Emmi vaikutti ylpeältä kirjoitustaidostaan, ja hän halusi näyttää haastattelijalle, mitä kaikkea hän on oppinut kirjoittamaan (kuva 1).



KUVA 1. Emmi on oppinut kirjoittamaan esikoulussa.

Luku- ja kirjoitustaito nousee esiin myös ensiluokkalaisten kokemuksissa esikoulussa opituista asioista. Milla on oppinut esikoulussa kirjoittamaan.

H: Opiksää jo sen P-kirjaimen?

M: No opin, mä oon tehny ne jo eskarissa ne kaikki!

Hän on mitä ilmeisimmin kokenut kirjoittamisen mieluiseksi esikoulussa, koska hän on jo siellä oppinut kaikki kirjaimet. Esikoulussa opitaan monenlaisia taitoja, mutta luku- ja kirjoitustaito näyttäytyy niistä lapsille konkreettisimpina. Myös Johanssonin ja Pramling Samuelssonin (2010, s.34) tutkimuksen mukaan oppiminen liitetään erityisesti juuri lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen, kuten edellä kuvatut haastattelukatkelmatkin sen ilmaisevat. Haastateltavat tietävät, että näitä taitoja tullaan tarvitsemaan elämässä. Näiden taitojen myötä lapsi kokee olevansa jo lähempänä koululaisen roolia. Bronfenbrennerin (1986) bioekologisen mallin mukaan lapsi oppii toimintansa kautta uusia taitoja, ja tällainen kehitys lisää lapsen kompetenssia, mikä taas puolestaan edesauttaa lapsen roolin kehittymistä (ks. kuvio 1, s. 6).

Rutiinit. Arkea määritellään ajallisuuden ja toimintojen avulla; tietyt toiminnot ovat rutiineja, ne toistuvat ja luovat päivään rytmiä ja sitä myötä järjestystä (Korvela & Rönkä, 2014, s. 197 – 198). Kuvaillessaan toimintoja esikoulussa lapset usein mainitsevat juuri tällaisia rutiineja.

H: Mitä siellä repussa ruukaa olla?

R: No, liikuntavaatteet, koska me käyään yleensä maanantaisin liikunnassa.

Ronja mainitsee rutiinin, joka toistuu yleensä maanantaisin. Lapselle on selvää, milloin tietty toiminta tapahtuu, kun sen ajankohta pysyy aina samana. Näin lapsi voi myös itse ennakoida tulevaa, eikä hänen tarvitse kokea pelkoa epätietoisuuden vuoksi (Dockett & Perry, 2007, s. 62; Brotherus, 2004, s. 251). Toisaalta arjessa voidaan myös poiketa rutiineista, kuten Emmi on tehnyt.

H: No piäksää monesti vappaapäivän eskarista sillei, ettet vaan meekkää sinne?

E: [nyökkää ja hymyilee]

H: Ai joskus piät?

E: Tännäänki mää en menny eskarii.

Haastattelu toteutettiin päiväsaikaan, eikä Emmi ollut sinä päivänä ollut esikoulussa, minkä vuoksi haastattelija kysyi tällaisen kysymyksen. Tällainen toiminta kuitenkin selkeästi poikkesi Emmin rutiineista, totutuista tavoista. On myös mahdollista, että esikoulu koetaan vapaaehtoisemmaksi kuin koulu, ja sieltä voidaan pitää joskus vapaapäiviä, niin kuin Emmikin on pitänyt.

Esikoulumatkat. Lasten siirtymistä kotoa esikouluun ei voida ajatella vain mustavalkoisesti fyysisenä siirtymisenä paikasta toiseen. Esikoulumatka sisältää useita eri ulottuvuuksia. Useille lapsille se on ensinnäkin jokapäiväistä hyötyliikuntaa. Osa lapsista on koulukuljetusten piirissä. Lapset voivat taittaa matkan joko yksin tai yhdessä jonkun toisen kanssa. Ensiluokkalaiset eivät maininneet esikoulumatkoja haastatteluissa lainkaan. Haastatteleamme esikoululaiset kokivat esikoulumatkat yleensä neutraaleiksi ja turvallisiksi.

H: Onko siellä, ku sää polet tästä sinne eskarii, nii onko siinä matkalla mittää pelottavaa?

V: Ei... Paitsi siellä keltaset rivitalot, siinä o aivan järkyttävän hulluja koiria.

H: Onko ne ollu joskus siellä irti?

V: On.

Vilja menee esikouluun joko yksin tai yhdessä jonkun kanssa. Hän kuvailemansa pelottavat tai jännittävät tilanteet esikoulumatkalla ovat jääneet syvälle lapsen mieleen. Turvallinen koulumatka ei ole vain aikuisten huolenaihe, vaan myös lapset kiinnittävät huomiota turvallisuuteen.

V: Mää aina laitan kouluun heijastinliivin, nii se on täällä.

H: Miks semmonen pittää olla matkalla päällä?

V: No ko voi jäähä auton alle.

V: Nii, ja yhesti, – – , nii joku oli jääny melkee linkun alle.

V: Siinä pittääki mennä, nii autotien yli.

H: Mm. No mite siitä pittää mennä sillälailla, että on turvallista?

V: Sillei, että kattoo.

H: Mitä sitä pittää kattoo?

V: Tulleeko auto.

Vilja tiedostaa esikoulumatkan vaarat. Hän tietää, miten liikenteessä tulee toimia, jotta välttään näiltä vaaroilta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 38) mukaan esikoulussa harjoitellaan lähiliikenteessä liikkumisen sääntöjä, ja esikoulun tulisi antaa valmiudet turvalliseen koulumatkaan.

Läksyt. Esikoululaiset kertovat läksyistä, mutta heidän suhtautumisensa niitä kohtaan vaihtelee. He käyttävät myös esikoulussa tehtävistä tehtävistä toisinaan nimitystä läksyt. Emmin kertomuksissa läksyt painottuvat, ja hän kokee ne hyvin merkityksellisiksi.

E: Jos tullee läksyjä.

H: Ai tulleeko teillä joskus läksyjä?

E: [nyökkää]

H: Aijaa, tulleeko monestikki?

E: Ei joka päivä. Joskus vaan.

H: Joo. Tykkääksää niistä läksyistä? Onko susta niitä mukava tehdä vai onko ihan tylsiä?

E: Mukavaa. [painokkaasti]

Emmin kertomuksissa läksyt näyttäytyvät tärkeinä hänen roolinsa kannalta. Puhuessaan läksyistä hänen äänestään on havaittavissa hienoista ylpeyden tunnetta. Läksyt toistuvat haastattelussa useaan kertaan, ja Emmi vaikuttaa rakentavan niiden avulla itsellensä jo isomman lapsen roolia. Tässä tulee esille lähiprosessin kaltainen tilanne, jossa Emmi on vuorovaikutuksessa läksyjensä kanssa, minkä seurauksena hänen roolinsa kehittyy (ks. kuvio 1, s. 6; Hurme, 2014, s. 80). Hänelle läksyt ovat mahdollisuus ottaa vastuuta.

Esikoululaisten suhtautuminen läksyihin vaihtelee siis paljon; osalle ne ovat merkityksellisiä oman esikoululaisen roolin rakentamisen kannalta, kun taas osa ei pidä läksyistä. Ensiluokkalaisten kokemuksissa esikoulusta läksyt mainittiin vain kerran – ne eivät olleet siis keskeisessä asemassa.

M: Me tehtiin vaan puoli tuntia läksyjä, ja sitte, tai tunti läksyjä, ja sitte me saatiin koko ajan vaan leikkiä!

Milla antaa ymmärtää, että läksyt eivät olleet läksyjä siinä määrin, että ne tehtäisiin kotona niin kuin asia perinteisesti ymmärretään, vaan niitä tehtiin esikoulupäivän aikana. Toisaalta läksyjen ja tehtävien merkityksellisyys ilmenee niiden ensisijaisuuden myötä. Johanssonin ja Pramling Samulessonin (2010, s. 35) tutkimuksen mukaan esikoululaiset kokevat ne sen verran tärkeiksi, että ne täytyy tehdä ennen kuin voi alkaa leikkimään, kuten Millakin asian ilmaisee.

Sosiaaliset suhteet Lapsen arkea tutkittaessa on huomioitava hänen ja hänen kasvuympäristönsä vuorovaikutussuhteet (Korvela & Rönkä, 2014, s. 192). Lapset tarvitsevat jokapäiväisiä vuorovaikutussuhteita voidakseen jakaa kokemuksiaan ja tuntemuksiaan, ja tällaisten vuorovaikutussuhteiden kautta heitä voidaan aikuisten taholta ohjata kasvussa ja kehityksessä (Korvela & Rönkä, 2014, s. 145). Esikoulukontekstissa lapsilla on vuorovaikutussuhteita niin toisten esikoululaisten, kavereiden, opettajien kuin isompien oppilaiden kanssa. Haastattelemamme esikoululaiset kertoivat kanssakäymisistään kavereiden sekä isompien oppilaiden kanssa. Toki opettajia ja esikoulukavereita myös sivuttiin joissakin maininnoissa, mutta tällaiset maininnat on luokiteltu eri teemoihin niiden sisältöjensä painotusten mukaan. Esimerkiksi opettaja mainittiin sellaisessa kohdassa, jossa kerrottiin yleisesti, mitä esikoulussa tehdään.

Kaverit. Ronja kertoo kavereiden merkityksestä seuraavasti:

H: Leikiksi koskaan muitten ku teän ryhmäläisten kans?

R: Öö, en kyllä paljoa. Paitsi sillon ku mun kaikki hyvät kaverit on lähteny jo pois kotia, ni mä leikin Ellan kaa.

Ronjan kertomuksesta ilmenee, että hänellä on olemassa esikoulussa sekä niin sanottuja hyviä kavereita että sellaisia leikkikavereita, keiden kanssa voidaan leikkiä silloin, kun hyvät

kaverit ovat jo lähteneet kotiin. Useimmiten hänellä on mahdollisuus leikkiä hyvien kavereidensa kanssa, sillä hän sanoo, ettei leiki paljoa muiden kanssa. Vaikuttaa siltä, että kavereilla on myönteinen vaikutus esikoulussa viihtymisen kannalta.

Isommat koululaiset. Kavereiden lisäksi haastatteluissa ilmeni kokemuksia isompien koululaisten kanssa yhdessä toimimisesta. Vilja kertoo esikoululaisten ja viides- ja kuudesluokkalaisten yhteisestä toiminnasta.

V: No käyvään joskus, nii, joskus, nii muitten luokissa kans.

H: Missä luokissa?

V: No kutosten ja vitosten ja sitte me käyvään vielä salissaki.

H: Aijaa, mitä te teette siellä isojen luokassa?

V: Me käytiin tänään leipoo pipareita ja sitte, nii askartele.

H: Ootteko te muullon käyny siellä niitten luokassa tekkeen jotaki yhdessä?

V: Ollaan. Me ollaan käyty kattoon linnoja. Ne on teheny semmoset linnat.

H: Mhm...

V: Ja me saatiin niistä vähän, ne toi meille.

Tällainen ystävyystoiminta isompien ja pienempien välillä voi olla rakentavaa myöhempiä siirtymää ja kouluun sopeutumista ajatellen, kun mahdolliset pienempien isompia kohtaan kokemat jännitykset ja pelot voivat hälvetä tällaisten kokemusten avulla. Juuri edellä kuvattujen kaltaisten vuorovaikutussuhteiden avulla tapahtuu bioekologisen mallin mukaista vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa kasvua ja kehitystä (ks. kuvio 1, s. 6).

Oma rooli Lapsen oma rooli on keskeisessä asemassa tutkittaessa lapsen kokemuksia ilmiöistä. Tässä vaiheessa tarkastelemme esikoululaisten kokemuksia esikoulusta ja sen arjesta, joten sillä, miten lapsi kokee oman roolinsa ja paikkansa esikoulukontekstissa, on suuri merkitys näiden kaikkien esikouluun liittyvien kokemusten kannalta. Esikoululaiset eivät eritelle omaa rooliansa esikoululaisena juurikaan, joten lähestyimme tätä kategoriaa lähinnä lasten kokemien tunteiden kautta. Lisäksi Emmi kertoi hänelle todella merkityksellisestä kokemuksesta – viikon eskarilaisena olemisesta.

E: – —, jos mää oon viikon eskarilainen.

H: Viikon eskarilainen, mikä se semmonen on?

E: Että kaikki muut oppilaat saa sanoa kaikille, ketkä on viikon eskarilainen.

H: Mitä muuta silloin tapahtuu ku on viikon eskarilainen?

E: Saa ruuan jälkeen päättää, mikä leikki.

Myös Pramling ja kumppanit (1995, s. 58 – 60) ovat havainneet, että sellaiset hetket, joissa lapset itse saivat olla huomion keskipisteenä, ovat syöpyneet mieleen hyvinä muistoina.

Seuraavaksi tarkastelemme lasten mainintoja, joista välittyy jokin selkeä tunne. Näin saamme tietää, miten esikoululaiset pohjimmiltaan kokevat arjen tilanteita esikoulukontekstissa. Esikoulussa koetaan iloa, ja erilaisia toimintoja koetaan mielekkäiksi, kuten toiminnat ja tekemiset –osiossa aiemmin tuli ilmi. Poimimme aineistosta lapsen omaan olemiseen liittyviä merkityksellisiä tunnekokemuksia, joita ovat esimerkiksi pelko ja jännitys. Tulkitsemme myös näiden tunteiden puuttumisen merkitykselliseksi.

H: Onko siellä joku semmonen asia, joka sua jännittää joskus?

E: Ei.

Emmi vastasi jännitystä koskevaan kysymykseen lyhyesti ja ytimekkäästi, ettei hän koe esikoulussa mitään asiaa jännittäväksi. Esikouluikäinen lapsi ei kuitenkaan osaa vielä välttämättä eritellä myönteistä ja kielteistä jännitystä, vaan saattaa ymmärtää jännityksen lähinnä kielteisenä tunteena. Emmillä siis ei todennäköisesti ollut mielessä mitään tällaista kielteistä jännityksen kokemusta. Edellä kuvattu haastattelukatkelma viikon eskarilaisen olemisesta vaikutti kuitenkin pientä myönteistä jännitystä ja kutkutusta aiheuttavalta kokemukselta. Kun lapset mitä todennäköisimmin käsittävät jännityksen jokseenkin kielteisenä tunteena, tulkitsemme me myös sitä sellaisesta näkökulmasta, jonka lapset meille antavat.

Myös Viljan kokema jännitys liittyy tällaiseen normaalista arjesta poikkeavaan tilanteeseen.

H: No onko mikkää eskarissa semmosta, että se ois vähän inhottavaa tai pelottavaa?

V: No esim se esitys oli aika pelottava. Ja jännittävä.

H: Joo. Jännittikö mennä esittämään?

V: Mm. Ku mää menin ensimmäisenä.

Vaikka Vilja kertoo esiintymisen esimerkkinä jännittävstä ja pelottavasta tilanteesta, ei hän kuitenkaan koe esikoulussa olleen muuta tällaista jännittävää tai pelottavaa asiaa. Vaikuttaisi siltä, että jännityksen kokemukset liittyisivät juuri tällaisiin normaalin arjen tilanteista poikkeaviin hetkiin. Tämän vuoksi onkin tarpeen tutkia lasten kokemuksia arjesta esikoulussa yleisesti, sillä tämän kaltaisia kokemuksia ei välttämättä muuten voitaisi saada näkyviksi.

Ensiluokkalaisten kokemuksissa esikoulusta lapsen omasta roolista löytyi yksi merkityksellinen maininta. Jo esikoulussa Sennistä tuntui, että hän on ensiluokkalainen.

H: Oliko se jotenki erilaista (esikoulussa) ku olla ekaluokkalainen?

S: Tuntuu, että mä olin ykkösellä.

Ollessaan esikoululainen Senni ei tehnyt selkeää eroa itsensä ja ensiluokkalaisten välillä. Hänen esikoulunsa sijoittumisella koulun välittömään läheisyyteen on todennäköisesti vaikutusta tällaiseen kokemukseen. On myös mahdollista, että Senni on kokenut esikoulun toimintakulttuurin sisältävän koulumaisia piirteitä, minkä vuoksi hän on kokenut itsensäkin jo koululaiseksi. Brotherus (2004, s. 248) on tutkimuksessaan huomannut esiopetusluokan sijaitsemisen koulun kontekstissa vaikuttavan myös esikoulun toimintakulttuuriin tuoden sitä lähemmäksi koulun traditioita.

5.2 Kokemuksia siirtymästä

Fyysinen ympäristö Kaksi esikoululaista haastateltavaa ovat esikoulussa samassa fyysisessä ympäristössä, jossa sijaitsee myös heidän tuleva koulunsa. Yksi haastateltava on päiväkodin esikoulussa, eikä hänelle tuleva kouluympäristö ole sen vuoksi niin tuttu kuin koulun kontekstissa oleville esikoululaisille. Tämä ilmenee haastatteluissa.

Koulun yhteydessä esikouluansa käyvien lasten katseet ovat jo jossain määrin kouluun siirtymisessä. Esikouluvuotensa aikana he ikään kuin hiljalleen sulautuvat koulun ympäristöön

ja tulevat tutuiksi sen kanssa. Merkityksellistä on se, että eräs esikoululainen puhui esikoulusta kouluna. Tämän haastateltavan, Viljan, esikoulu sijaitsee samassa rakennuksessa alakoulun kanssa.

H: Millon te aina meette ulos?

V: Aina sitte ku, koulun lopussa.

Hieman edempänä haastattelun aikana Vilja sekoittaa koulun esikouluun juuri sen vuoksi, kun hän käyttää esikoulusta nimitystä koulu. Haastattelija koki tämän merkitykselliseksi jo haastattelutilanteessa, eikä tämän vuoksi korjannut väärinymmärrystä, vaan palasi asiaan muotoillen kysymyksen uudelleen.

H: No entä millo sää meet sitte kouluu?

V: Yheksältä.

H: Nii sitte niinku aamulla

V: Nii. – –

H: No millo sää meet sitte ekaluokalle?

V: Sittekö, nii toinen vuosi on käyty. Se ensimmäinen vuosi.

– –

H: Kenen kans te ootte siellä syömässä?

V: Open.

H: Joo-o... Onko siellä muita lapsia ku teijän eskarilaisia?

V: On. Siellä on kaikkia ykkösiä ja kakkosia.

Vilja käytti esikoulusta nimitystä ”koulu”, mikä johtuu ainakin osittain siitä, että hänen esikoulunsa tilat sijaitsivat koulun tiloissa, ja he toimivat samassa fyysisessä ympäristössä koululaisten kanssa. Heillä on yhteiset käytävä, ruokala, liikuntasali ja piha. Esikoululaiset ovat ikään kuin osa koululaisten joukkoa. Vilja ei tee selvää eroa esikoululaisten ja koululaisten välillä, vaan ajattelee olevansa jo koulussa, koululainen. Brotherus (2004, s. 248) toteaa tutkimuksessaan, että esikoulun sijainti koulun yhteydessä vaikuttaa esiopetuksen toimintakulttuuriin muovaten siitä koulun toimintakulttuuria jäljittelevää. On siis luonnollista, että esikoululaiset itsekkin kokevat rajan esikoulun ja koulun välillä häilyväksi.

Ronja käy esikoulua päiväkodin yhteydessä, mutta hän on käynyt katsomassa isompien sisarustensa joulujuhlaa, jolloin hän on voinut hieman nähdä tulevaa kouluansa.

H: Ooksää koskaan nähny sitä niitten koulua?

R: En, tai siis oon pihalta, mutta en oo sisältä.

H: Niinnii, mutta sä varmaan sitte joskus vielä näät sen.

R: Mut kyllä mä oon pikkusen nähny, koska mä oon käynny kattoon koululaisten joulujuhlaa.

Ronja siis tietää, mihin kouluun hän tulee menemään. Tällainen esiopetusvuoden aikana tapahtuva tutustuminen kouluympäristöön helpottaa lapsen koulun aloittamisvaihetta ja koululaisen roolin omaksumista myös Karikosken (2008, s. 104) tutkimuksen mukaan. Ronjalla tutustuminen tulevaan ympäristöön on rajoittunut vain yhteen kertaan. Viljan kohdalla sen sijaan oli jo havaittavissa tällaista asteittaista koululaisen roolin omaksumista.

Emmi mainitsi siirtymään liittyvänä muutoksena fyysisessä ympäristössä lelut.

H: No mutta onkohan siellä koulussa joku juttu erilaista ku eskarissa?

E: Varmaa ei oo vaa nukkekotia.

Fyysisen ympäristön muutos näkyy konkreettisesti, ja lapset voivat kokea sen hyvin merkityksellisenä, sillä juuri fyysinen ympäristö virikkeineen ohjaa pitkälle heidän toimintaansa. Kun heidän tilastaan häviää lelut, vähenee myös leikki merkittävästi.

Ensiluokkalaisten kokemuksissa ei ilmene lapsen arjen kannalta merkityksellisiä mainintoja siirtymään liittyvistä fyysisen ympäristön muutoksista.

Toiminta Siirtymään liittyvissä kokemuksissa toiminta-kategorian teemat eivät sisällä konkreettista toimintaa ja tekemistä, vaan ne käsittelevät lähinnä tietämystä koulusta ja sen aloittamisesta sekä odottamista tai ei-odottamista.

Tieto koulun aloittamisesta. Vaikuttaa siltä, että koulun esikoulussa olevat lapset tietävät selkeämmin, milloin he tulevat menemään kouluun, kuin päiväkodin esikoulussa oleva lapsi. Jo aiemmin käsitellyssä aineistonäytteessä käy ilmi, että Vilja tietää, milloin hän tulee menemään ensiluokalle.

H: No millo sää meet sitte ekaluokalle?

V: Sittekö, nii toinen vuosi on käyty. Se ensimmäinen vuosi.

Samoin Emmi tietää, että esikoulua seuraavana syksynä hän menee ensiluokalle.

H: Mut tiiäksää, millo sää meet sitte ekaluokalle?

E: Syksyllä.

Sen sijaan Ronjalla ei vaikuta olevan vielä tietoa koulun aloittamisen ajankohdasta.

H: Millon sä meet sitte kouluun?

R: Emminä tiiä.

H: Meeksä sitte eskarin jälkeen?

R: Mm, niin.

H: Nii ja ensin on kesäloma. Sen jälkeen.

R: Nii varmaan. Emminä tiiä millon.

Ronjan kanssa keskusteltaessa hänellä ei vaikuta olevan omaa henkilökohtaista tietämystä siitä, milloin hän tulee menemään kouluun. Siitä huolimatta, että haastattelija kertoo, milloin mennään ensiluokalle, on Ronja edelleen epävarma ensiluokan alkamisen ajankohdasta. Koulun aloittaminen näyttäytyy Ronjalle vielä epäselvänä asiana. Sen sijaan molemmat koulun esikoulussa olevat haastateltavat tietävät, että ensiluokalle mennään esikoulun jälkeen syksyllä.

Kouluun tutustuminen. Ensiluokkalaiset muistavat kouluun tutustumisen olleen jännittävä tapahtuma. Siellä nähdään koulun rehtori ja opettajat, ja saadaan tietää, ketä tulee samalle luokalle. Kouluun tutustuminen on koettu myös mahdollisuutena nähdä isompia koululaisia, jotta ne eivät olisi ensiluokalle mentäessä enää niin vieraita.

L: Meän piti ekka mennä sinne liikkasalliin, —, ja sitte reksi ja ne kaikki opet, niin ne nii aina huuteli sieltä, että nii ketkä mennee kenenki ryhmään.

H: Oliko se susta vähän jännittävää?

L: Oli. [painokkaasti] Ko minä ja Veera päästii sammaa luokkaa.

— —

S: Me käytiin vaan kattoon niitä koululaisia sillon. Että me tietään siellä ykkösellä vähän enempi niitä.

Vienolan (2002, s. 131) esikoulukokeiluun pohjautuvan tutkimuksen mukaan se, että esikoululaiset olivat voineet aiemmin tutustua isompiin oppilaisiin ja tuleviin opettajiinsa, loi

positiivista asennoitumista kouluun siirtymistä kohtaan. Sennin maininnasta ilmenee tuttuuden tuomaa turvallisuutta tulevaan sosiaaliseen ympäristöön liittyen.

Tietämys koulun toimintakulttuurista. Ensiluokkalaiset muistelevat aikaa, jolloin he olivat vielä esikoulussa. He ovat tienneet, mitkä asia tulevat muuttumaan ensiluokalle mentäessä. Esimerkiksi leikin tiedettiin vähenevän. He myös tiesivät, että koulussa on kokeita.

S: Sitte se kerto esim siellä ei leikitä niinku nii eskarissa leikitään aika palijo.

— —

S: Se sano, että mulla on ainaki sitte se kakkosella iha varppina sama ope, mikä mulla on ykösellä.

— —

L: Että siellä on kokkeita.

Einarsdottir'n (2007, s. 85) mukaan esikoululaiset maailmanlaajuisesti tiesivät leikin määrän vähenevän ja työskentelyn lisääntyvän ensiluokalle tultaessa. Esimerkiksi Lauran mainitsemat kokeet viittaavat tähän työskentelyn lisääntymiseen.

Koulun alkamisen odottaminen. Koulun alkamisen odottamiseen liittyi sekä odottamista että ei-odottamista. Jopa yhden haastattelun aikana saattoi esiintyä näitä molempia. Australialaisen tutkimuksen mukaan esikoululaiset odottivat innolla koulumaailmaan siirtymistä (Mirkhill, 2010, s. 134). Tämä tutkimustulos poikkeaa meidän tuloksistamme, sillä meidän tutkimuksessamme vain yksi esikoululainen ilmaisi selkeästi odottavansa koulun alkamista.

H: Jännittääkö sulla mennä vähän sinne kouluu?

E: Ei.

H: No miltä susta tuntuu sitte mennä sinne kouluu, onko se yhtään pelottavaa?

E: Ei.

H: Minkälaista sun mielestä on sitte mennä sinne ekaluokalle?

E: Kivvaa.

Emmi kielsi kokevansa mitään negatiivisia tunteita koulun aloittamista kohtaan. Sen sijaan hänen mukaansa ensiluokalle meneminen on kivaa. Tämä ilmeni pitkin haastattelua hänen innostuneisuutenaan koulusta puhumista kohtaan. Ronjalle koulu ei näyttäytynyt yhtä myönteisessä valossa.

H: Haluaisikse jo olla siellä koulussa, koululainen?

R: En.

H: Onko sun mielestä eskarissa sitten kivempä?

R: On.

H: Mikä siellä eskarissa on sitten kivempää?

R: Emminä tiää, mutta silti siellä on kivempää.

Ronja ei osannut eritellä tarkemmin, miksi hänen mielestään esikoulussa on kivempää kuin koulussa. Hän ei odota koulun alkamista. Viljan suhtautuminen koulun alkamiseen on samansuuntainen kuin Ronjalla.

H: No onkohan siellä koulussa joku asia kivempää ku eskarissa?

V: No...ei.

H: No onko eskarissa sitte joku asia kivempää ku ekaluokalla?

V: No esim ku luetaa.

Viljan mielestä esikoulussa on kivempää, kun siellä luetaan. Lukemisella hän tarkoittaa tässä yhteydessä satukirjoja, joista hän on puhunut haastattelun toisessa kohdassa. Viljalla ilmeni myös koulun alkamisen odottamista, joka liittyi kuitenkin enemmän hänen omaan rooliinsa, joten käsittelemme sitä hieman edempänä. Koulun alkamisen odottamisen suhteen oli siis vaihtelua esikoululaisten keskuudessa. Koulun alkaminen koetaan hyvin yksilöllisesti. Myös Pramlingin ja kumppaneiden (1995, s. 61 – 62) tutkimuksen mukaan on havaittu vaihtelua koulunaloittamisen odottamisen suhteen. Kun koulun alkamisen odottamista tarkastellaan tarkemmin, sieltä voi ilmetä useita erilaisia odottamisen tai ei-odottamisen kohteena olevia asioita, kuten esimerkiksi läksyt.

Ensimmäinen koulupäivä. Ensimmäisen koulupäivän kokemukset ovat painuneet elävästi ensiluokkalaisten Millan mieleen. Hän tiesi, että koulussa täytyy viitata.

M: Sillon ku mä lähtiin ykköselle ensimmäisenä päivänä, että 'Minua jännittää ku pittää koko ajan muistaa viitata!'. ”

Einarsdottir (2007, s. 80) viittaa Eiden ja Wingerin (1994) tutkimukseen, jonka mukaan lapset tiedostivat, että koulussa heidän täytyy viitata saadakseen puheenvuoron. Milla muistaa jännittäneensä, muistaako hän toimia näin.

Esikoulun ja ensiluokan eroavaisuudet. Esikoulun ja ensiluokan toimintakulttuurit eroavat toisistaan monella tapaa. Kuten jo aiemminkin on tullut esille, lapset kokevat leikin vähene-

vän merkittävästi esikoulusta kouluun siirryttäessä. Lisäksi eroavaisuuksia liittyy muun muassa välitunteihin ja tehtäviin. Ensiluokalla leikki painottuu rajatulle ajanjaksolle, välitunneille. Välitunnit ovat yksi eroavaisuus esikoulun ja ensiluokan välillä, sillä esikoulussa niitä ei ole, vaan haastatteluiden perusteella ulkona leikitään päivän alussa ja lopussa.

Tehtävien teon määrä on siirtymän myötä muuttunut huomattavasti. Lauran mukaan esikoulussa tehtäviä tehtiin ”*joka viikko yhesti*” kun taas ensiluokalla niitä tehdään ”*joka päivä ainaki yhesti*”. Kuten jo aiemmin mainitsimme, myös Einarsdottir’n (2007, s. 85) mukaan lapset ovat kokeneet työn teon lisääntyneen kouluun siirryttäessä. Tehtävien lisäksi läksyt ovat selkeä siirtymän mukanaan tuoma muutos. Ensiluokkalaiset kokevat tämän muutoksen myönteisenä.

M: No koulussa on mukavempaa, koska saa tehdä läksyjä!

Läksyt. Esikoululaiset tiedostavat, että koululaiset saavat läksyjä. Läksyjen odottamisen suhteen on havaittavissa vaihtelua, kuten ylipäänsäkin koulun alkamista kohtaan. Esimerkiksi Ronja ei odota läksyjen saamista.

H: Onko susta kiva, että joka päivä saa jotaki läksyä?

R: Ei.

H: Eksää haluais tehdä läksyjä?

R: En kauheasti.

Ronja ei haluaisi, että läksyä tulee joka päivä, sillä hän sanoo, ettei haluaisi tehdä läksyjä kauheasti. Toisaalla haastattelussa hän ilmaisi, ettei hän halua, että läksyjä tulee liian paljon. Samassa yhteydessä hän kuitenkin totesi läksyjen olevan ihan kivoja. Hänen mielestään läksyt siis ovat kivoja tehdä, mikäli niitä ei tule liian paljon. Emmille sen sijaan läksyt ovat juuri se juttu, jota hän eniten odottaa koulusta.

H: No mitä sää ootat eniten siitä koulusta?

E: Läksyjä.

Emmi kokee läksyt jo esikoulussa hyvin merkityksellisiksi, ja samoin hän odottaa niitä koulusta eniten. Läksyt vaikuttavat olevan hänelle jonkinlainen isomman koululaisen määrittäjä. Torstensen-Ed’n (1997, s. 173) tutkimuksen mukaan esikoululaiset liittävätkin läksyt isomman ja vastuullisen koululaisen rooliin. Läksyihin suhtautuminen on haastateltavien esikoululaisten keskuudessa vaihtelevaa, mihin vaikuttaa luultavasti ainakin se, ettei koululaisen

arki ole heille vielä todellisuutta, vaan vasta tulevaisuudessa odottava asia. Se näyttäytyy esikoululaisille vielä jossakin määrin epämääräisenä, mikä puolestaan voi vaikuttaa siihen, että sen odottaminen ja ei-odottaminenkin ovat vielä hieman epäselviä ja liikkeessä olevia tuntemuksia.

Sosiaaliset suhteet Vuorovaikutussuhteet siirtymävaiheessa ovat merkittävässä asemassa lapsen oman uuden roolin kehittymisen ja omaksumisen kannalta.

Isommat sisarukset. Niin esikoululaisten kuin ensiluokkalaisten haastatteluista käy ilmi, että isommat sisarukset ovat toimineet siirtymävaiheessa tärkeinä tiedonvälittäjinä. Jokaisella haastateltavalla on yksi tai useampi isosisarus. Heidän kauttaan haastateltavat ovat saaneet tulevista asioista tietoa etukäteen. Lisäksi he ovat nähneet omat sisaruksensa siinä roolissa, johon he itse ovat siirtymässä. Tällainen sosiaalinen oppiminen, joka ei rajoitu pelkästään koulukontekstiin, helpottaa lasta sopeutumaan uuteen rooliinsa. Myös Mirkhill (2010, s. 138) on havainnut tutkimuksessaan, että lapset, joilla on isompia sisaruksia koulussa, ovat tietoisia koululaisen roolin mukanaan tuomista rutiineista, ja he myös odottavat pääsevänsä osallisiksi niistä.

Kaverit. Siirtymävaiheessa kavereilla on suuri merkitys lapselle, sillä samassa tilanteessa ollessaan he voivat olla yhdessä tukemassa toisiaan. Vahvat kaverisuhteet lisäävät lapsen kouluiloa, ja ihmissuhteiden kehittymisellä on vaikutus lapsen kouluasenteisiin sekä kouluun sopeutumiseen (Mirkhill, 2010, s. 135; Dockett & Perry, 2007, s. 54). Tällainen kehitys on myös Bronfenbrennerin bioekologisen mallin mukaista, sillä lapsen vuorovaikutussuhde kavereiden kanssa on lähiprosessi, joka tukee myönteistä kehitystä ja tuo lapselle kompetenssia koululaisen rooliin sopeutumisessa. Mikäli tällaista myönteistä kehitystä ei tapahduttaisi, se voisi johtaa toimintahäiriöihin, eli kouluasenteiden negatiivisiksi muovautumiseen. (ks. kuvio 1, s. 6.) Tässä valossa haastateltavien esikoululaisten toive päästä samalle luokalle kaverin kanssa on odotettavaa.

H: Mm, haluaisiksää, että sinne tulis joku sun kaveri tai semmone?

V: Mm. Mää haluaisin, että Teea tulis, ku se on mun paras kaveri. [painokkaasti]

H: Mitä sää jännitit sillon ennen ku sää menit eka kertaa kouluun?

S: Että jos Laura ei tulliis sammaan luokkaan ku mää.

Karikosken (2008) tutkimus tukee edellä kuvattujen kokemusten merkityksellisyyttä. Hänen mukaansa vuorovaikutussuhteiden pysyvyydellä, eli esimerkiksi esikoulukavereiden kanssa samalle luokalle pääsemisellä, on myönteinen vaikutus lapsen kouluun sopeutumisessa. (Karikoski, 2008, s. 148.)

Opettaja. Kavereiden lisäksi lapsella on merkittävä vuorovaikutussuhde opettajaan. Opettaja on lapselle aikuinen, jota lapsi usein pyrkii miellyttämään, ja johon lapsella on tarve luottaa (Torstensen-Ed, 1997, s. 184). Kuten Einarsdottir (2007, s. 75) toteaa, uudet opettajat vaikuttavat olevan yksi suurimmista jännityksen aiheuttajista kouluun siirryttäessä. Pramlingin ja kumppaneiden (1995, s. 62) mukaan lapsia mietitytti se, miten he tulevat uuden opettajan kanssa toimeen. Sekä esikoululaisten että ensiluokkalaisten haastatteluista nousi esille siirtymään liittyvä tulevan opettajan jännittäminen.

H: Jännittääkö sua mennä sitte sinne ekaluokalle?

V: Jännittää.

H: Joo se voi olla vähän jännittävää. Mikä siinä on kaikista jännittävintä?

V: Ko on uus ope.

H: Mikä siinä jännittää siinä uudessa opessa?

V: No ko... en vielä tiiä.

H: Mm, mutta se vähän kuitenkin jännittää, että tulee uus ope. Mm. Nii, on se aika jännittävää...

V: Ko on tottunu siihen eskarioppee.

Uusi opettaja on Viljan mielestä jännittävä asia, sillä hän on ehtinyt tottua tuttuun esikoulun opettajaan. Samoin ensiluokkalaisten Sennin maininnasta ilmenee hänen pohdintaansa opettajan tuttuudesta.

H: No jännittikö sulla, että kuka tulee sun opeksi?

S: Mm, ko mää luulin, että mää en tutustu siihen.

Myös muut ensiluokkalaiset kertoivat jännittäneensä uusia opettajia.

H: Oliko siellä mittää muuta jännittävää?

L: Tullee uuet opet. – – Että tullee mulle sama mikä Meerillä viimeksi oli.

H: Oliko sun mielestä mukava, että tuli samat, vai oisiksää halunnu, että joku toinen tullee?

L: Tullee samat. Kerta mää oon nähny ne jo aika monesti, silloin...

H: Nii ennenkö menit kouluu?

L: Mm.

Myös Vienolan (2002, s. 130) tutkimuksen mukaan opettajien tuttuus helpottaa lapsen koulunaloittamista. Myös Milla oli jännittänyt, millainen hänen tuleva opettajansa on. Opettajaksi oli tullut Millalle entuudestaan tuttu opettaja – sama, joka oli ollut aiemmin isosiskolla.

M: Mua jännitti se, että eihän se oo yhtään semmonen ihan tyhmä opettaja, ni nyt se on ihan hirviän hyvä! Opettaja.

H: Olikö nähny jo sen ennen ku sä menit ekaluokalle?

M: No olin mä eskarissa nähny sen. Se sano: ”Sinä oot pikku-Amalia!” Ku Amalia oli sen luokalla.

Sekä esikoululaisten että ensiluokkalaisten kokemuksista on havaittavissa se, että heitä on askarruttanut uusi opettaja. Kaikista yllä kuvatuista maininnoista ilmenee opettajan tuttuuden merkityksellisyys lapselle uuteen kontekstiin ja rooliin siirryttäessä. Entuudestaan tuttu opettaja auttaa lasta uuteen rooliin sopeutumisessa. Vuorovaikutussuhde uuden opettajan kanssa on merkityksellinen, sillä se on osaltaan muovaamassa lapsen oman roolin kehittymistä kouluun siirryttäessä (Dockett & Perry, 2007, s. 66). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on lähiprosessi, joka vaikuttaa lapsen roolin kehittymiseen, ja sitä kautta edelleen vuorovaikutussuhteen kehittymiseen (ks. kuvio 1, s. 6).

Isommat oppilaat. Ensiluokkalainen Milla mainitsee esikoulun ja ensiluokan välillä tapahtuvan yhteistyömuodon, jonka hän kokee itsellensä hyvin merkityksellisenä. Kun hän itse oli esikoulussa, ensiluokkalaiset kävivät lukemassa heille satuja, ja nyt hänen itse ollessaan ensiluokkalainen hän käy lukemassa nykyisille esikoululaisille.

M: Sitte mäki kävin lukemassa eilen kirjaa eskareille, ni mulla oli ihan hirviän hauska.

H: No mitä sitte ko sä olit eskarissa, ni mitä te silloin teittä?

M: Meille kävi lukemassa ainaki viis kertaa jotku.

Millan kokemusten perusteella kavereiden ja opettajien lisäksi vuorovaikutussuhteet isompiin oppilaisiin siirtymävaiheessa auttavat lasta uuden roolin omaksumisessa.

Oma rooli Esikoululaisen rooli muuttuu, kun hän siirtyy kouluun. Hänestä tulee ensiluokkalainen ja koululainen. Lapsi voi kokea uuden roolin omaksumisen hyvin monella tavalla. Esikoululaisen Viljan haastattelusta ilmenee, että vaikka hän aiemmin on sanonut, ettei odota kouluun menoa, uutuus koululaisen roolissa viehättää.

H: Haluaisiksää mieluummin jäähä eskariin ku mennä ekalle?

V: No... ehkä enemmän mennä ekalle.

H: Mm, nii kuitenkin haluat mennä enemmän ekalle, mm, niimpä. Miks susta ois kuitenkin mukavempi mennä ekalle?

V: No ko siellä saa tottua uuteen.

Viljalle uusiin asioihin sopeutuminen ja uuden oppiminen ovat syitä, miksi hän haluaa siirtyä esikoulusta ensiluokalle. Myös Torstensen-Ed'n (1997, s. 173) tutkimuksessa esikoululaiset liittivät isoksi tulemisen ja uuden oppimisen koulun aloittamiseen. Viljan mainitsemat syyt ja hänen asennoitumisensa mahdollistavat bioekologisen mallin mukaisen uuden roolin omaksumisen sekä kasvun ja kehittymisen (ks. kuvio 1, s. 6).

Ensiluokkalaisten Millan kokemuksen mukaan esikoululaisen ja ensiluokkalaisten roolit eroavat toisistaan jo fyysiseltä tasolta lähtien. Milla sanoo, että esikoulussa reppu ei ollut lainkaan painava, mutta ensiluokalla sen sijaan se on jo niin painava, että muutos on fyysisesti havaittavissa.

M: Koska mulla on niin painava reppu, ja mulla on nytkin niskat kipiänä. Mulla on ollu aika kauan niska kipiänä, koska siellä on niin paljon kirjoja.

Lapsella oman roolin muutokseen voi liittyä monenlaisia tunteita, kuten jännitystä. Haastateltavat mainitsivat useita eri jännittämisen syitä, joita he olivat etukäteen kokeneet siirtymään liittyen.

S: Mua jännitti, että nii jos nii mulle käy samallai ku Lindalle ja niille, että nii mää, jos mää myöhästyn, nii pittää selittää, että miks mää myöhästyn.

Milla oli hieman jännittänyt sitä, osaako hän käyttäytyä koulussa toivotulla tavalla.

M: Sekin oli vähän jännää, että muistankohan mä viitata, että mä en jouvu sinne nurkkaan, tai mä en saa puhuttelua tai pittää mennä pois luokasta.

Ajatus siitä, että tehtävät tulevat vaikeutumaan siirtymän myötä, oli myös jännittänyt haastateltavia.

H: Mikä sulla eniten jännitti siinä ekaluokassa?

L: Ko tulee vähän vaikeempia tehtäviä.

Tällaista jännitystä kokeneet toivat kuitenkin ilmi sen, että he ovat selviytyneet tehtävistä, eivätkä ne olekaan olleet liian vaikeita. Ensiluokkalaiselle on tärkeää kokemus siitä, että hän selviää koulun arjesta ja sen vaatimuksista (Dockett & Perry, 2007, 62). Samoin tehtävien lisäksi ensiluokkalaiset kertovat jännittäneensä läksyjä etukäteen, mutta myös niistä on selvitty, eivätkä ne olekaan olleet odotetun vaikeita.

M: Ne läksyt – –, että 'Mitä läksyjä meille tulee, mitä jos meille tulee nyttien heti jottai miinusta ja plussaa?'”.

Koululaisen rooliin siirtymisessä jännitti myös kokeet, kuten Laura mainitsee: ”*Että siellä on kokeita.*”

5.3 Kokemuksia ensiluokan arjesta

Esikoululaisilla on jo jonkin verran kokemusta ensiluokasta, vaiikkeivat kokemukset olekaan heidän omia henkilökohtaisiaan. Kokemukset voivat perustua esimerkiksi isommilta sisaruksilta tai aikuisilta kuultuihin asioihin. Esikoululaisten kokemukset ensiluokasta painottuvat toiminta-kategoriaan. Ensiluokkalaisilla kattavimmat vastaukset liittyivät juuri kokemuksiin ensiluokasta, ja samoin niistä painottui toiminta-kategoria. Tämä taas osoittaa sen, kuinka lapset kokevat arkensa hyvin pitkälti toimintojen ja tekemisten kautta.

Fyysinen ympäristö Esikoululaiset, kuten Ronja, tietävät, että koululaisilla on omat luokkansa.

H: Onko se sama koulu ko Teemulla, Reetalla ja Niilolla?

R: On, mutta ne on vaan eri luokassa sitten.

Ronja tietää, että hän menee samaan kouluun isompien sisarustensa kanssa, mutta ei kuitenkaan samalle luokalle. Lisäksi Vilja mainitsee erona esikoulun ja ensiluokan välillä fyysisestä ympäristöstä pulpetit.

H: No tiiäksää, että onkohan siellä ekaluokalla sitte jotenki erilaista ku nyt siellä eskarissa, missä sä oot?

V: No ko siellä on pulpetit.

Pulpetit näyttäytyvät haastateltavalle esikoululaiselle merkityksellisenä piirteenä koulun fyysisestä ympäristöstä. Ne määrittävät koululaisen omaa paikkaa ja luovat järjestystä (Salo, 1999, s. 79 – 82). Ensiluokkalaisten haastatteluissa ei ollut havaittavissa arjen kannalta merkityksellisiä kokemuksia ensiluokan fyysisestä ympäristöstä.

Toiminta Ensiluokkalaiset kokevat koulun toimintakulttuurin hyvin selkeästi määritellyksi, kuten Juho ja Milla sen ytimekkäästi havainnollistavat.

J: Ei siellä (välitunnilla) mittään pakollista tehdä.

— —

M: Sitten ope sanoo, että mitä pittää tehdä, ja 'Sitä, tätä ja tuota pittää tehdä!' Me tehhään sitä, mitä meän pittää tehdä.

Ensiluokkalaiset ovat siis sisäistäneet välitunnit vapaamuotoisiksi hetkiksi, jolloin voi itse valita, mitä haluaa tehdä. Sen sijaan oppitunnit nähdään selkeästi opettajajohtoisiksi, joissa lapsi tekee, mitä käsketään. Einarsdottir'n (2010, s. 174) tutkimus tukee tätä havaintoa; myös hänen tutkimuksensa lapset kokivat voivansa päättää tekemisistään juuri välitunneilla. Koulun toimintakulttuuri näkyy myös esikoululaisten kokemuksissa.

H: Joo, nii ne on nuiita sun isosisaruksia. Mitä ne on kertonu sieltä?

V: No, että jos myöhästyy, nii pittää sanoa, että "anteeks ku myöhästyin".

Esikoululainen Vilja on kuullut isosisaruksiltaan, kuinka tulee toimia, jos myöhästyy. Esikoululainen voi kokea tärkeäksi sen, että hänellä on etukäteen tietoa, kuinka koulussa tulee toimia tietyissä tilanteissa. Isommat sisarukset koetaan tärkeiksi tässä kontekstissa heidän kauttaan koulumaailmasta saatavien kokemusten vuoksi (Einarsdottir, 2007, s. 81). Tällaiset

vuorovaikutussuhteiden kautta saadut kokemukset koulun toimintakulttuurista ovat osaltaan auttamassa lasta sopeutumaan koulumaailmaan (Mirkhill, 2010, s. 138).

Mieluisat tekemiset koulussa. Kuten jo aiemmin on tullut ilmi, erilaiset toimintaan viittaavat maininnat painottuvat niin esikoululaisten kuin ensiluokkalaisten haastatteluissa. Haastattemiemme ensiluokkalaisten keskuudessa liikunta koetaan yhdeksi mieluisimmista tekemisistä koulussa.

H: Mikä on koulussa parasta?

M: Liikunta,—.

— —

J: No se purkkis.

— —

S: Hyppiminen.

Kysyttäessä mieluisimpia asioita koulussa haastateltavat mainitsevat jonkin liikunnallisen tekemisen. Pyydettyä piirtämään jotain kouluun liittyvää Senni alkoi piirtämään juuri tällaista mieluista liikunnallista tekemistä (kuva 2). Myös Vienolan (2002, s. 133) mukaan ensiluokkalaisten keskuudessa liikunta on yksi suosituimmista aineista käsitöiden lisäksi. Pienimmille koululaisille vaikuttaisivat siis fyysiset toiminnot olevan hyvin tärkeitä arjessa.



KUVA 2. Sennin piirtämä kuvaa itsestään ja kaveristaan hyppimässä hyppynarulla välitunnilla.

Järjestys. Ensiluokkalaisten haastatteluista käy ilmi, että koulun toimintakulttuuri perustuu järjestykseen ja säännönmukaisuuteen. Salon (1999) tutkimuksessa koulun maailmoista ja järjestyksestä ensiluokka näyttäytyy lapselle paikkana, jossa järjestysten määrä on lähes loputon – jokaiselle asialle on oma järjestyksensä. Järjestys selkeyttää ja helpottaa myös oppilaan toimintaa. Senni osaa tarkasti selostaa, mitä lokeron sisälle kuuluu, ja miten ne pysyvät siellä järjestyksessä.

H: Mitä kaikkia siellä lokerossa sitte on?

S: Kaikkia keskeneräisiä töitä, ja myös kirjoja.

H: Miten ne pyssyy ne kaikki omat tavarat siellä lokerossa, ettei mee sekasi?

S: Sillei, että niissä kaikissa tavaroissa on nimi.

Millan maininnassa järjestys käy ilmi siitä, miten koulun tiloissa liikutaan ryhmänä paikasta toiseen.

M: Sitte tehään jono käytävälle ja sitte me lähetään siitä sinne luokkaan ja joku koittaa koko ajan vaan ettuilla siellä.

H: No mitä sannooko opettaja sille jotaki?

M: Se sannoo että jonon hännille jos joku kiusaa tai koittaa tönä tai koittaa ettuilla ni mennee jonon hännille se joka koittaa kiusata.

Millalle on selkeää, kuinka jonossa tulee käyttäytyä toisia oppilaita kohtaan. Jonossa kulkeamiseen liittyvät säännönmukaisuudet luovat siitä järjestystä ylläpitävän liikkumisen muodon (Salo, 1999, s. 81 – 82).

Säännöt. Tulkitessamme ensiluokkalaisten kokemuksia säännöistä käsittelemme mainintoja koulun rajoista, työrauhasta, toisten huomioimisesta ja säännöistä annettuina sekä niiden noudattamatta jättämisestä ja sen seurauksista. Esikoululaisten kerronnassa säännöt eivät näyttäytyneet kovinkaan merkityksellisinä, kun taas ensiluokkalaisille ne vaikuttavat olevan olennainen osa arkea. Säännöt nousivat esiin jokaisen haastateltavan ensiluokkalaisen kohdalla. Ensiluokkalaiset osasivat kertoa säännöistä kattavasti. Esimerkiksi Senni mainitsee seuraavat säännöt: ”*Ei saa kiusata, ei saa puhua päälle. Ja sitten pitää liikkua kävellen.*” Jokainen ensiluokkalainen mainitsi sisällä juoksemisen kiellon. Toisin kuin Dockettin ja Perryn (2007, s. 61) tutkimuksen lapset, he myös tiesivät, miksi jokin, esimerkiksi sisällä juokseminen, on kiellettyä, kuten Senni sanoo: ”*Koska voi tulla vahinko.*” Usein ensiluokkalaiset kertovat säännöistä kieltoumuodoissa, kuinka ei voi toimia. Myös Salo (1999, s. 232 – 235) havaitsi saman ilmiön omassa tutkimuksessaan.

Säännöillä luodaan järjestys kouluun, ja sen vuoksi ne yleensä opetetaan jo heti koulun alettua. Milla mainitsee näin juuri tapahtuneen.

M: Koska ope on kertonu meille kaikki ensimmäisenä päivänä ku me päästiin kouluun.

Millan kokemuksen mukaan säännöt tulevat opettajalta annettuina. Dockettin ja Perryn (2007, s. 61) mukaan lapset uskovat, että opettaja laatii säännöt, eikä niitä voida muuttaa. Hieman alempana Milla kuitenkin kertoo kokemuksestaan, jossa oppilaat saivat olla yhdessä luomassa luokan sääntöjä. Mahdollisuus vaikuttaa omaan arkeen ohjaa lasta ensiluokkalaisten rooliin kasvamisessa. Lapsen osallisuus lähiprosessien kautta hänen omassa mikroympäristössään tukee tällaista kehitystä (ks. kuvio 1, s. 6). Heti koulun alettua opetettavista säännöistä Juho mainitsee koulun rajat.

J: No sinne koulun taakse ei saa mennä, eikä aitojen ulkopuolelle.

Ensiluokkalaiset vaikuttavat omaksuneen säännön työrauhasta, sillä heidän mielestään toiselle tulee antaa työrauha.

S: Niin meille on sanottu, että ei saa mennä kaverin viereen, jos ei onnistu, ja se aina tulee mun vieree.

Senni ei pidä siitä, että kaveri tulee tunnilla istumaan hänen viereensä, koska hän kokee, että työrauha ei silloin säily. Dockettin ja Perryn (2007, s. 55) mukaan koulunaloittajat tiedostavat sääntöjen tarpeellisuuden. Myös Milla kokee työrauhan tärkeäksi, ja hän osaa myös perustella sen tarpeellisuuden.

M: No että muuten jos ei anna työrauhaa, nii me ei voija tehdä läksyjä, se vaan pälpättää ni sitte mä en voi tehdä, ku mulla pittää vaan koko ajan olla sanomassa, että 'Hiljaa!', nii sitte mä en voi keskittyä siihen.

Millan maininnasta käy ilmi, että työrauha on tarpeellista, jotta voi keskittyä tehtävien tekoon. Työrauhan antaminen on toisten huomioon ottamista. Lisäksi Milla kertoo säännöistä, jotka liittyvät toisista huolehtimiseen.

M: Mää keksin, että kettään ei saa vahingoittaa, ja sitte Ilona keksi, että ei saa jättää kettää oven ulkopuolelle. Sitte —, että pittää olla kaikille reilu kaveri.

Sääntöjen omaksuminen ei kuitenkaan ole vasta koulunsa aloittaneille ensiluokkalaisille yksinkertaista. Se vaatii heiltä tietoista ponnistelua, mikä ilmenee esimerkiksi Millan seuraavassa maininnassa.

M: Mä en muista niitä kaikkia, koska niitä oli ainaki tämmöne määrä kaikkia niitä, ainaki kymmene.

Dockett ja Perry (2007, s. 61) ovat havainneet tutkimuksessaan, että sääntöjen paljous voi ahdistaa koulunaloittajaa, minkä vuoksi he voivat kaivata esikoulun vapaampaa toimintakulttuuria. Milla kokee sääntöjä olevan paljon, mutta ne eivät vaikuta kuitenkaan ahdistavan häntä, eikä hän myöskään kaipaa takaisin esikouluun.

Sääntöjen noudattamatta jättäminen. Ensiluokkalaisilla on kokemusta siitä, mitä sääntöjen noudattamatta jättämisestä seuraa.

S: Pittää pyytää anteeksi. Kerran ku Sonja ja nuo on härnänny aamunavauksessa, nii niitten piti jäähä välkäksi sisälle.

— —

M: Silloin pittää laittaa Wilmaan viesti, tai sitten saa vähän puhuttelua, —, tai sitte pittää mennä ulos, jottai vartiksi.

Milla tietää tarkasti, millaisia erilaisia seuraamuksia sääntöjen rikkomisesta voi tulla. Hän mainitsee Wilma-viestit, puhuttelun sekä luokasta ulos joutumisen.

Rutiinit. Ensiluokkalaisten arjen yksi ulottuvuus, ajallisuus, tarkoittaa sitä, että tietyt rutiinit toistuvat, ja päivät rakentuvat juuri näiden rutiinien kautta. Ensiluokkalaiselle rutiinit ovat tärkeitä, sillä ne mahdollistavat sen, että lapsi voi itse ennakoida tulevia päivän tapahtumia. Tällainen luo turvallisuuden tunnetta lapsen arkeen (Dockett & Perry, 2007, s. 62).

S: Riisutaan vaatteet ja mennää alotuspisteille. Otetaan kirjat repusta ja mennää ommii väriryhmiä. Sitten tarkistetaan kirjat ja alotuspaikoille.

Ensiluokkalainen Senni kertoo joka päivä toistuvat rutiinit, joiden mukaan koulupäivät rakentuvat.

Keskusteltaessa siitä, mitä ensiluokalla tehdään, esikoululainen Emmi mainitsee jokapäiväisen rutiinin, ruokailun.

H: Mitähä siellä ekaluokalla tehään muuta ku läksyjä?

E: Käyään ruokailussa.

Tällainen kokemus ensiluokan rutiineista auttaa esikoululaista hahmottaan ensiluokkalaisen arkea.

Oppitunnit. Ensiluokkalaiset kokevat oppitunnit strukturoituina opettajajohtoisina työskentelyn paikkoina. Heidän suhtautumisensa niitä kohtaan on myönteistä. He ovat ikään kuin jo

omaksuneet sen, kuinka asiat koulussa ovat – millainen on koulun toimintakulttuuri. Myös Torstensen-Ed'n (1997, s. 184 – 185) tutkimuksen mukaan useimmat koulutulokkaat hyväksyvät koulun opettajajohtoisuuden mukavana asiana. Välituntien kokeminen vapaamuotoiseksi ja mukaviksi toiminnan hetkiksi ei tarkoita sitä, etteikö myös oppitunteja voitaisi kokea myönteisesti, kuten myös Rusanen (2008, s. 274) on tutkimuksessaan havainnut.

H: Mitä sitte tehhään ku kaikki istuu sillä paikalla, missä pittää?

L: Sitte nii ope tulee sannoo, että mitä pittää tehdä.

H: Sittekö on tehny ne kaikki, nii soiko sitte kellot?

L: Sitten pittää käyvä tarkistamassa ja sitte ope, nii merkitsee läksyn, ja sitten pittää mennä pihalle.

Tunnin kulku on Lauralle selvä. Sennin mukaan kaikki oppitunnit ovat mukavia.

H: Mitkä tunnit on sun mielestä kaikista parhaita?

S: Kaikki.

Samoin kuin ensiluokkalaisten myös esikoululaisten kokemukset ensiluokasta painottuvat toiminnallisiin asioihin, kuten tekemisiin, toimintakulttuuriin ja läksyihin. Esikoululainen Emmi ei mainitse oppitunteja, mutta hän sanoo, että koulussa tehdään läksyjä. Läksyillä hän mahdollisesti tarkoittaa sekä oppitunneilla tehtäviä tehtäviä että kotona tehtäviä läksyjä, sillä hän on puhunut tehtävistä aiemminkin läksyinä.

H: Mitä se Luukas on kertonu koulusta?

E: Siellä tehhään läksyjä.

H: Mm, no tiiäksää, mitä siellä koulussa tehhään muuta ku läksyjä?

E: Leikitään.

Tehtävien ja läksyjen teon lisäksi hänen kokemuksensa mukaan ensiluokan arkeen kuuluu myös leikkiminen.

Leikki. Vaikka ensiluokkalaisten muistelevat esikoulua paikkana, jossa leikitään, ei leikki siitä huolimatta täysin ole kadonnut ensiluokkalaisten arjesta. Esikoululaisten kokemus leikin asemasta ensiluokalla on samansuuntainen: leikin määrä vähenee, mutta se ei katoa täysin. Ensiluokkalaisten kokemusten mukaan leikin aika ja paikka vain ovat muuttuneet. Einarsdottir'n (2007, s. 80) tutkimus tukee tätä havaintoa. Oppitunnit koetaan opettajajohtoisiksi

tehtävien tekemisen paikaksi ja välitunnit vapaan toiminnan, usein juuri leikin, paikaksi, kuten myös Salon (1999, s. 93) tutkimuksesta käy ilmi. On kuitenkin tilanteita, jolloin myös luokassa voidaan leikkiä, kuten ensiluokkalainen Senni kertoo.

H: Leikittäkö te koulussa?

S: Mm, joskus ku on omat hommat.

H: Ruukaattekö te paljo leikkiä luokassa?

S: Jonku verran.

Useimmiten leikki tulee esille ensiluokkalaisten puheissa välitunteihin liittyvissä maininnoissa, kuten esimerkiksi Lauralla.

H: Mitä te ruukaatte tehä siellä välitunnilla?

L: Leikkiä, – –.

Välitunnit. Ensiluokkalaiset kokevat välitunnit leikkimisen paikkana, kuten Milla asian ytimessä toteaa.

H: No ruukaattekö te siellä välitunnilla leikkiä?

M: Koko ajanhan me leikitään!

Kaiken kaikkiaan ensiluokkalaiset kokevat välitunnit hyvin myönteisinä vapaan toiminnan ja valinnan mahdollisuuksien paikkana (Einarsdottir, 2010, s. 174), kuten Milla seuraavassa maininnassa kuvailee.

H: Onko sun mielestä aina kiva mennä välitunnille?

M: On! Jos on puistovuoro, tai isokenttävuoro, tai se pikkukenttävuoro, aina mä tykkään välitunnilla olla! Koska saa olla metässäki! – – Ja sitte ei saa mennä puistoon tai semmoseen, jossa meillä ei oo vuoro.

Millan mukaan välitunneilla on vuorot erilaisiin paikkoihin. Hänen kerronnassaan on havaittavissa, miten nämä vuorot ohjaavat heidän toimintaansa välitunneilla. Siitä huolimatta heillä on vapaus itse valita, haluavatko he tehdä sitä, mihin heillä on vuoro, vai tekevätkö he jotain muuta. Juho kiteyttää kokemuksensa välitunneista yhdellä lauseella:

H: Mitä siellä välitunneilla tehhään?

J: Ei siellä mitään pakollista tehä!

Juhon toteamus kuvailee hyvin sitä, miten ensiluokkalaiset kokevat välitunnit vapauden ja valinnan mahdollisuuksien tilaksi, jossa lapsilla on mahdollisuus päättää asioista itse.

Oppiminen. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) ensiluokka nähdään jo selkeästi oppimisen paikkana. Johanssonin ja Pramling Samuelssonin (2010, s. 34) tutkimuksen mukaan lapset liittävät oppimisen tiukasti kouluun. Ensiluokkalaiset kokevat luku- ja kirjoitustaidon merkityksellisiksi heidän oman koululaisen roolinsa rakentamisen kannalta (Einarsdottir, 2007, s. 81). Senni mainitsee nämä taidot, mutta lisäksi hän on kokenut muunkinlaista itsellensä merkityksellistä oppimista.

H: Mitä sää oot oppinu siellä ekaluokalla?

S: Ko meillä on semmosia, että tavu kerrallaan, semmosia sanoja.

H: Ai onko se niinku kirjottamista tai lukemista.

S: Kirjottamista.

H: Ooksää jotaki muuta kivvaa oppinu siellä ekaluokalla ku lukemista ja kirjottamista?

S: Värittämään tarkasti.

Senni kokee tarkasti värittämisen taidon hyvin tärkeäksi. Haastattelun aikana hän värittää omaa piirustustaan näyttäen, kuinka tarkasti hän jo osaa värittää. Senni vaikuttaa kokevan tämän taidon jonkinlaiseksi isomman lapsen määritelmäksi – onhan hän oppinut tämän taidon koululaisena. Vienolan (2002, s. 133) mukaan ensiluokkalaiset eivät näe oppimista niin oppiainekeskeisesti kuin aikuiset. Bioekologisen mallin mukaan minkä tahansa taidon oppiminen tuo lapselle osaamisen tunteen sekä kokemuksen kasvusta ja kehityksestä, ja auttaa näin häntä siirtymään askeleittain isomman lapsen rooliin (ks. kuvio 1, s. 6). Esimerkiksi ensiluokkalainen Milla kokee läksyt helpoiksi, ja vahvistaa tällaisen kerronnan avulla isomman lapsen rooliansa.

H: No minkälaisia ne läksyt on?

M: No, ihan nönnöä! [naurua] Mutta tää on kuitenkin mukavaa.

Esikoululaisen Viljan kokemukset ensiluokasta liittyvät oppimiseen, joka onkin hyvin keskeisessä asemassa koulun toimintakulttuuria.

H: Mitähä siellä ehkä tehtäs siellä ekaluokalla?

V: Läksyjä ja sitte opetellaa kirjottammaa.

H: Joo, mitä muuta siellä voijaan tehdä siellä ekalla?

V: No läksyjä. Ja kertotauluja.

Vilja kertoo, että ensiluokalla opetellaan kirjoittamista ja kertotauluja sekä tehdään läksyjä. Hän mainitsee läksyt toistamiseen, ja ne vaikuttavatkin määrittävän merkityksellisen paljon hänen kokemuksiin ensiluokasta.

Läksyt. Läksyt ovat olennainen tekijä koulun toimintakulttuurin ja koululaisen roolin määrittämisessä (Torstensen-Ed, 1997, s. 173). Haastattelemiemme ensiluokkalaisten suhtautuminen läksyihin on myönteistä. Kuten jo aiemmin on käynyt ilmi, läksyt ovat keskeinen osa myös esikoululaisten kokemuksia ensiluokasta. Heidän kokemuksensa läksyistä eivät ole niin yhtenäisiä ja myönteisiä kuin ensiluokkalaisilla, vaan ne ovat vaihtelevia.

H: Mikähä siellä koulussa vois olla helpompaa ku eskarissa vai vaikiampaa?

V: No, ne läksyt...

H: Nii onko ne helpompia tai vaikiampia?

V: Vaikiampia.

Esikoululaisen Viljan kokemuksen mukaan läksyt ovat ensiluokalla vaikeampia kuin esikoulussa. Sen lisäksi, että ne vaikeutuvat, Ronjan mukaan niitä tulee myös enemmän.

H: No tullee kohan sitten ekaluokalla enempi (läksyjä)?

R: Tulee, koska niille tulee joka päivä.

H: Aijaa, mistä sää tiiät?

R: Niilo on kertonu.

Ronjan kokemuksen mukaan läksyjen määrä lisääntyy ensiluokalle mentäessä. Hän arvelee, että niitä saataisiin joka päivä. Läksyt ovat ilmeisen tärkeässä asemassa esikoululaisten kokemuksissa ensiluokasta.

Kuten aiemmin on tullut ilmi, läksyjä ja niiden osaamista on saatettu jännittää ennen kouluun tuloa. Ollessaan ensiluokkalaisia lapset ovat mahdollisesti huomanneet, että läksyt ovatkin helpompia kuin he etukäteen luulivat, eivätkä ne rasitakaan niin paljoa. Havaintoamme tukee ruotsalaistutkimus, jonka mukaan oppiminen on koettu vastaavalla tavalla. Etukäteen se on koettu taakkana, mutta kun se on tullut ajankohtaiseksi ja konkreettiseksi kokemukseksi, se onkin koettu mieluisana. (Johansson & Pramling Samuelsson, 2010, s. 45.) Tämä voi olla yksi syy siihen, miksi ensiluokkalaisten suhtautuminen läksyihin on kaikkien kohdalla positiivista.

H: Tykkääksää tehä niitä läksyjä?

S: Tykkään.

Ensiluokkalaiselle läksyt ovat yksi koululaisen roolin osatekijöistä – he ovat lähiprosessissa läksyjen kanssa. Millan maininnasta on huomattavissa läksyjen määrän tuomaa kokemusta ensiluokkalaisena olemisesta.

H: Ooksää sitte saanu läksyjä siihen?

M: Ooon, ainaki ootappa 180 sivua [naurahdus], tai varmaan enemmänki.

Koulumatkat. Haastateltavat ensiluokkalaiset eivät yleensä kokeneet koulumatkojansa millään tavalla pelottaviksi tai jännittäviksi. Myöskään esikoululaisilla ei ilmennyt merkityksellisiä kokemuksia koulumatkoista ensiluokalla. Vain ensiluokkalainen Milla oli kokenut pelkoa koulumatkallaan. Hänen kokemuksensa on hyvin merkityksellinen siitä huolimatta, että se on aineistossamme ainut laatuaan.

H: No meeksää yhtä matkaa jonku kans?

M: [luettelee muita koululaisia] Just tuommoset, jotka on mulle tuttuja. Koska siellä on semmosia hulluja koiria, ni mä en halua mennä siitä yksin, sitten monet tullee ki kyssyyn 'Milla, voinko mä tulla? Hei Milla, mäki tuun sun kaa!!'

H: Pelottaako sulla ne koirat, jos sä meet yksin?

M: No pelottaa! Mutta jos joku ei oo mun mukana joskus, ni sitte mä meen ite mettäreitiltä, koska siellä on turvallisempi, koska siellä on vaan pelkkiä pikkukissoja, jotka ei tee mitään.

Milla on kohdannut koulumatkallaan pelottavia koiria, minkä vuoksi hän menee mieluummin jonkun kanssa yhtä matkaa kuin yksin. Yksin mennessään hän valitsee turvallisemmaksi kokemansa reitin. Turvallisuus on siis asia, jota myös ensiluokkalaiset itse voivat miettiä koulumatkastaan. Liikenneturvallisuus on asia, jota ensiluokkalaisten kanssa on tarpeen opetella koulussa, ja se on huomioitu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 132). Lauran haastattelun perusteella näin on tapahtunutkin.

H: Ootteko te koulussa opetellu, että miten mennää suojatien yli?

L: Ollaan. Pittää kattoa kummaltaki puolelta ainaki kahesti autot.

Laura on oppinut turvallisen tavan ylittää suojatien. Tällainen vastuun ottaminen ja omalle ikätasolleen sopiva itsenäisyys tukee lapsen kehitystä sekä auttaa kasvamaan ja sopeutumaan uuteen koululaisen rooliin (Karikoski, 2008, s. 131). Koulumatkoihin liittyen ensiluokkalaiset joutuvat ottamaan itsestään vastuuta monilla tavoin, esimerkiksi Senni kertoman mukaan:

H: —, niin mitä sulla ruukaa olla mukana?

S: Kirjat ja sitte mulla pitää olla aina heijastinliivi ja otsalamppu.

Senni tarvitsee koulumatkallaan heijastinliiviä ja otsalamppua. Huolehtimalla näistä saa hän harjoitella vastuun ottamista, mutta sen lisäksi nämä takaavat hänelle myös turvallisemman koulumatkan.

Sosiaaliset suhteet Esikoululaisten haastatteluista ei ilmennyt merkityksellisiä mainintoja kokemuksista sosiaalisista suhteista ensiluokalla. Ensiluokkaan viittaavat maininnat sosiaalisista suhteista on luokiteltu siirtymään liittyvien kokemusten alle. Sen sijaan ensiluokkalaisilla on laajasti kokemusta sosiaalisista suhteista ensiluokalla. Heillä on vuorovaikutussuhteita kavereiden, luokkakavereiden, opettajien ja isompien oppilaiden kanssa.

Kaverit. Kavereilla on suuri merkitys kouluun sopeutumisen kannalta. Eläen itse samaa vaihetta uusina ensiluokkalaisina ja koululaisina he voivat olla vertaistukena toisilleen. Koulu myös koetaan huomattavasti mieluisampana ympäristönä, mikäli siellä on kavereita. (Dockett & Perry, 2007, s. 54.) Kaverit mainitaan useissa eri yhteyksissä pitkin haastatteluja; ne vaikuttavan liittyvän koulussa kaikkeen aina koulumatkoista oppitunteihin. Juho ei rajaa kavereitaan, vaan hän kokee kaikki luokkakaverinsa kavereikseen.

H: Ketkä on sun kavereita siellä luokassa?

J: Aikalailla kaikki.

Senni kokee kaverit tärkeiksi muun muassa sen vuoksi, että he auttavat toisiaan.

S: Tuo Kaisa auttaa mua, meitä, aina rakentaan sen linnan.

H: Auttaako kaverit koulussa sua?

S: Mm, saa aina kysyä, että matikan tehtävissä, että jos tarttee apua. Ja sitte äidinkielessä, jos ei saa selvää jostai.

Kaverit auttavat siis sekä välitunneilla että oppitunneilla. Näin he ovat tukena toisilleen koulun arjessa. Ensiluokkalaisilla voi olla kavereita myös oman luokkansa ulkopuolelta.

H: Ruukaaksää välitunnilla leikkiä muittenki ku teijän luokan kavereitten kans?

S: Mm, Essin ja Lindan.

H: Nii onko ne kakkosluokkalaisia?

S: Joo.

Sennillä on koulussa kavereita muualtakin kuin vain ensiluokilta, mikä mahdollisesti edesauttaa hänen sopeutumistaan koulukontekstiin ja koulun toimintakulttuuriin, sillä isommat oppilaat ovat hänelle esimerkkejä koululaisen roolista. Karikosken (2008, s. 121) tutkimuksen mukaan ensiluokkalaiset havainnoivat, miten isommat oppilaat käyttäytyvät ja toimivat koulussa, ja sen perusteella oppivat itsekin toimimaan koululaisen roolin mukaan, minkä myötä heidän osallisuutensa kouluympäristössä kasvaa.

Luokkakaverit. Ensiluokkalaisten elinympäristöön kuuluu Bronfenbrennerin (1979, 1986) bioekologisen mallin mukaan myös sellaisia ympäristöjä, joissa hän itse ei välittömästi ole läsnä, eli eksoympäristöjä (Hurme, 2014, s. 63). Tällaisia välillisiä ympäristöjä ovat esimerkiksi luokkakavereiden perheet. Nämä vaikuttavat välillisesti lapsen omaan arkeen, kuten Senni kertoo.

S: Mua pelotti se ku Anne ja Elli (opettajat) kerto, että mejän luokan Nikon, niitten isi kuoli.

Senni oli kokenut luokkakaverinsa isän kuoleman hyvin pelottavana asiana. Tässä kokemuksessa konkretisoituu bioekologisen mallin mukainen eri ympäristöjen vaikuttavuus lapsen omaan elämään. Vaikka Milla toisaalla haastattelussaan puhuu myönteiseen sävyyn luokkakavereistaan, on hän kokenut myös kiusaamista heidän taholtaan.

H: Onko sua koskaan kiusattu?

M: No, joskus ku me lähetään musiikkikerhoon, ni meillä pitää tehdä semmone jono, ni kaikki pojat aina tönnii minua. Just minua, kettää muuta ei, paitsi minua ja Ilonaa.

Milla kertoo joutuneensa kiusaamisen kohteeksi jonotustilanteessa. Hän ei mainitse muita kiusaamistilanteita.

Opettaja. Opettajia sivutaan haastatteluissa useissa maininnoissa, mutta kokemuksia suoraan opettajista löytyy varsin vähän. Senni mainitsee opettajan olevan välitunneilla mukana selvittelemässä mahdollisia vahinkoja ja riitatilanteita.

H: Missä sen opettajan kans ruukataan olla?

S: Välkällä.

H: Tulleeko se opettajaki aina ulos?

S: Mm, välkkävalvojaksi. Ja se selvittää asioita.

Haastattelijan käyttämättä sana ”olla” ohjaa lasta todennäköisesti ajattelemaan sitä, missä opettajan kanssa oltaisiin vapaamuotoisemmin, sillä hän luultavasti ei koe, että luokassa hänen kanssaan vain oltaisiin. Senni sanoo, että opettajan kanssa ollaan välitunnilla, jossa hän on selvittämässä erilaisia tilanteita. Senni saattaa kokea, että välitunnilla suhde opettajaan on välittömämpi.

Isommat oppilaat. Isommat oppilaat ovat merkityksellisessä roolissa ensiluokkalaisten kouluun sopeutumisessa toimiessaan esikuvina pienemmille oppilaille. Toisaalta he voivat myös aiheuttaa ensiluokkalaisille pelkoa (Dockett & Perry, 2007, s. 63). Ensiluokkalaisten suhtautuminen isompiin oppilaisiin voi kuitenkin vaihdella tilanteista riippuen.

M: Tännää yhet pojat ei päästäny, ku niillä oli muka joku ihimeen peli kesken, että me ei edes saaha mennä kattomaan sitä. Jotku kuutosluokkalaiset pojat sano, ja sitten ne tönnii Ilonan pois sieltä.

H: Onko ne kuutosluokkalaiset semmosia, että te ette halua mennä niiden kans?

M: No, joskus me halutaan mennäkki niitten poikien kans, jos haluaa mennä reppuskasaan ja juossa ja olla niitten kans hippaa, ni joskus. Mutta tuo tönäs Ilonaa.

H: Onko ne semmosia isoja?

M: On, ne vaan lauleskelee: 'Mollaan kovia jätkiä!' 'Ninninnii, hahhahhaa, pikku pipanat!' [naurua]

Millalla on kielteinen kokemus kuudesluokkalaisista pojista, sillä he eivät olleet päästäneet Millaa ja hänen kaveriansa heidän luokseen. Toisinaan hän myös haluaa mennä isompien poikien luokse, sille he saattavat leikkiä hänen kanssaan. Vaikka kuudesluokkalaiset pojat esittävät koviksia, ei Milla kuitenkaan vaikuta pelkäävän heitä, kun hän joskus haluaa mennä leikkimään heidän kanssaan. Einarsdottir (2007, s. 81) viittaa Griebelin ja Nieselin (2002) tutkimukseen, jonka mukaan myöskään esikoululaiset eivät pelänneet isompia oppilaita, vaan luottivat, etteivät nämä kiusaa heitä.

Oma rooli Esikoululaisilla ei ole vielä juurikaan kokemuksia omasta roolistaan ensiluokan arjessa lukuun ottamatta Ronjan seuraavaa mainintaa. Ronja mainitsee vastuuseen liittyviä piirteitä koululaisen roolista.

H: Joo, no meeksä koskaan ite pyörällä?

R: En. Ehkä isompana sitten.

H: Sittekö sä meet ekalle, ni meetköhän sinä sitten pyörällä ite?

R: Varmaankin, tai ehkä tokalla vasta. Mut sitten kun mä oon ykkösellä, ni äiti sano, että saa sillon puhelimen.

Ronja liittää yksin pyöräilemisen isomman lapsen rooliin. Lisäksi hän tietää saavansa oman puhelimen sitten, kun hän on koululainen. Edellä mainitut lapsen ympäristön osat, kuten puhelin ja pyörä, ovat vuorovaikutussuhteissa, eli lähiprosesseissa, lapsen kanssa. Ajan kuluessa tällaiset lähiprosessit muovaavat lapsen omaa roolia sekä muokkaavat myös hänen ympäristönsä osia. Tällaisen kehityksen myötä lapsi oppii pikkuhiljaa ottamaan itse enemmän vastuuta itsestään ja tavaroistaan, mikä on tärkeä osa koululaisen rooliin kasvamisen kannalta. (ks. kuvio 1, s. 6.)

Sen sijaan ensiluokkalaisten kokemukset omasta roolistaan ensiluokkalaisena koulun arjessa ovat hyvin moninaiset. He ovat sisäistäneet osaksi omaa rooliansa asennoitumisen koulua kohtaan sekä vastuun ottamista. Lisäksi tulkitsemme heidän kokemuksiaan omasta roolistaan heidän kokemiensa tunteiden avulla.

Oppimisorientoitunut asenne koulua kohtaan. Asennoituminen koulua kohtaan on yksi vaikuttavimmista rakennuspalikoista ensiluokkalaisten oman koululaisen roolin rakentumisessa, sillä se vaikuttaa kykyyn omaksua uusia asioita (Dockett & Perry, 2007, s. 3; Einarsdottir, 2007, s. 74). Haastattelemillemme ensiluokkalaisille oppiminen näyttäytyy merkityksellisenä kokemuksena. He ovat sisäistäneet oppimisen ulottuvuuden koulun toimintakulttuurista. Einarsdottir (2007, s. 82) viittaa Chunin (2003) tutkimukseen, jonka mukaan lapset pitävät koulusta juuri sen oppimista painottavan luonteen vuoksi. Esimerkiksi Milla kertoo oppimisestaan asioista sekä siitä, mitä hän vielä haluaisi oppia.

H: No mitä sä oot ehtiny ekaluokalla oppia tänä syksynä?

M: No kaikkia, mitä meän pittää oppia! Mitä me opitaan niinku koko ajan, tai opitaan jossai välissä, paitsi me ei olla opittu tätä vielä, että ihan hirviän tarkkaan leikata nuo ja sitte laittaa ne ihan kunnolla tästä tälle.

H: Jaa, no onko muita semmosia, mitkä ois kiva oppia?

M: Ootappa, noko me ollaan jo eskarissa vähän opittu enkkua, ni mä haluaisin nytteki vähä enemmän oppia värejä. Mulla on vähän päiväkirjassaki niitä värejä, että mä muistaisin niitä sitten.

Milla kertoo oppineensa niitä asioita, mitä ensiluokalla pitää oppia. Hän siis tietää, että on olemassa tavoitteet, mitä ensiluokalla tulisi oppia. Opittavat asiat tulevat hänen kokemuksensa mukaan ulkopuolelta annettuina. Hän kertoo, että koulussa opitaan koko ajan, mutta oppimisen hetket ovat jokseenkin abstrakteja, joten hän korjaa, että he oppivat jossain välissä. Toisaalta hänellä on mielessä taito, jota he eivät vielä ole oppineet. Vaikuttaa siltä, että hän haluaisi vielä oppia tämän taidon. Lisäksi hän mainitsee englannin kielen taidon asiaksi, jota hän haluaisi oppia lisää. Hänellä on olemassa keinoja, joiden avulla hän voi edistää oppimistaan, kuten värien opettelu päiväkirjan avulla. Millalla on todella oppimisorientoitunut asenne koulua kohtaan, ja sen lisäksi hänellä on halu oppia myös omalla vapaa-ajallaan. Johanssonin ja Pramling Samuelssonin (2010, s. 36) tutkimuksen ensiluokkalaisten kokevat oppimisen mielekkäänä asiana. Oppimisen kokeminen mielekkääksi ilmenee myös meidän tutkimuksemme ensiluokkalaisten kerronnoissa.

Laura kertoo tehtävistä, joita he ovat tehneet. Hän haluaa havainnollistaa niitä paperille. Samalla hän saa mahdollisuuden näyttää oppineensa uuden asian.

L: Semmosia kaikkia kirjaimia ja sitte nii, semmosia, että pittää kirjottaa nii lopputavu. Niinku vaikkaa... nii on ilmapallon kuva [alkaa näyttää paperille esimerkkiä]. Ja sitte siinä lukkee jo 'il', ja sitten tähän pittää kirjottaa se loppu.

H: Niijoo, tuollei.

L: Nyt tähän pittää kirjottaa se.

Laura haluaa esitellä uutta taitoansa, tavutehtävien tekemistä. Hän kokee niiden osaamisen merkitykselliseksi, ja tämä vaikuttaa vahvistavan hänen kokemustaan ensiluokkalaisten roolista koululaisena. Singaporessa tehdyn tutkimuksen mukaan ensiluokkalaisilla on positiivinen käsitys itsestään oppijana (Yeo & Clarke, 2005, s.5). Samoin meidän tutkimuksemme ensiluokkalaisilla on positiivisia kokemuksia itsestään oppijoina. Myös Milla kertoo tehtävien tekemisestä. Hän on osannut tehdä niitä jo esikoulussa, mutta se ei häiritse hänen asennoitumistaan tehtäviä kohtaan.

H: Ai sä opit siellä (esikoulussa) jo ne kaikki mitä pittää ekalla sitte?

M: Nii, ni sitten minun pittää taas tehdä niitä!

H: Onko se sinusta kivvaa vai?

M: No on, koska kirjoittaminen on kivvaa!

Ensiluokkalaisten into koulua kohtaan näkyy siten, että hän on edelleen motivoitunut kirjainten harjoittelemisesta, vaikka kokeekin jo hallitsevansa sen taidon.

Vastuu. Ensiluokkalaisten rooliin kuuluu jo ikätasolle sopiva vastuun ottaminen ja itsenäistyminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 100). He kantavat vastuuta esimerkiksi itsestään, kirjostaan ja muista tavaroistaan, huolehtivat pulpetistaan, sekä voivat saada vastuu- ja luottamustehtäviä. Senni ja Juho mainitsevat läksyihin liittyvästä vastuun kantamisesta.

H: Millon sää aina ruukaat tehä ne läksyt?

S: Aina heti ku tuun koulusta.

— —

J: — —, ja sitte ku mä teen niitä, ni laitan aina takas reppuun.

Läksyjen tekemiseen liittyy siis useita pieniä tilanteita, joita ensiluokkalaisten täytyy huolehtia. Lisäksi Senni kertoo vastuusta, joka liittyy omista tavaroista huolehtimiseen.

H: No mitä muuta siellä repussa on ku kirjoja?

S: Puhelin.

— —

H: Mikä vois olla semmonen asia, että sun pitäis soittaa äitille?

S: Vaikka jos mulla ois hirveen kylmä ja tuntuis, että ois sairas.

Senni kertoo, että hänellä on puhelin aina repussa mukana koulussa. Hän pitää sitä mukanaan sen vuoksi, että voi tarvittaessa soittaa äidilleen. Tämä maininta sisältää niin tavaroistaan huolehtimista mutta myös itsestään huolehtimista, joka mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 100). Laura kertoo kokemuksestaan, joka liittyy myös omista tavaroista huolehtimiseen.

H: Onko sulla joskus unohtunu joku kotia?

L: On. Koulukirja.

H: Mm. No mitä ope sanoo, jos kirja jää kottii?

L: Että ei se haittaa. Mutta sitte seuraavana päivänä niin pittää hakia, tai ottaa.

Sen lisäksi, että Laura kertoo vastuustaan huolehtia siitä, että kirjat ovat mukana, hän mainitsee myös sen, että kirjan unohtuminen ei ole vakava asia. Tästä ilmenee se, että ensiluokalaisille annetaan vielä aikaa omaksua koululaisen rooli. On siis ymmärrettävää, että joskus jotkin asiat voivat unohtua, mutta niiden muistamista opetellaan, kun opettaja pyytää tuo-

maan unohtuneen kirjan seuraavana päivänä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 98) todetaan, että ensimmäisellä luokalla tuetaan koululaiseksi kasvamista. Koululaisen roolin opettelua ilmenee myös Millan maininnassa lainakirjojen huolehtimiseen liittyen.

M: Joo, eiku mä ite huolehin niistä, että mä ite tiän, tai mä aina koitan muistaa, mutta yhesti mä en muistanu – –.

Juhon kokemuksen mukaan vastuu liittyy myös pulpettien järjestyksessä pitämiseen.

J: Minä, ja kaikki piti niitä omia pulpetteja järjestyksessä.

Vastuutehtävät ovat usein konkreettista tavaroiden huolehtimista, mutta ne voivat liittyä myös laajempiin kokonaisuuksiin. Milla kertoo omasta roolistaan ja luottamustehtävästään koulun oppilaskunnassa.

M: – –, koska mä oon meän luokasta oppilaskunnassa.

H: No miten sinä sinne menit?

M: Siinä oli sillain, että me katotaan, että kelle tulee eniten nimiä, ni sitte se saa sitte mennä sinne oppilaskuntaan, ni mulle tuli neljä.

H: Mitä te teette tuolla oppilaskunnassa?

M: Me niinku jutellaan siellä kaikista, että mitä me voitais järjestää, eli tehtiin, tai sen takia meillä on oppilaskunta koulussa, koska meillä on semmonen kioski siellä koululla – –.

Millan kertoessa roolistaan oppilaskunnan hallituksen jäsenenä olemisesta hän vaikuttaa kokevan sen hyvin merkitykselliseksi oman koululaisen roolin rakentajaksi. Tällaisen toiminnan kautta hän saa kokea kuuluvansa samaan joukkoon isompien koululaisten kanssa.

Ensiluokkalaisen rooliin kuuluu hyvin monenlaisia ja monia eritasoisia vastuutehtäviä. Ensiluokkalaiset vaikuttavat kokevan tällaiset vastuutehtävät merkkeinä siitä, että he ovat jo isompia lapsia, ja he haluavat sisäistää koululaisen roolin osaksi itseään. Chunin (2003) mukaan statuksen kohoaminen esikoulusta ensiluokalle siirtymän myötä voi olla lapsille merkityksellinen kokemus (Einarsdottir, 2007, s. 82).

Tunteet. Tunteiden kautta pääsemme tulkitsemaan haastattelemiemme ensiluokkalaisten kokemuksia omasta roolistaan koululaisena mahdollisesti vielä syvemmin. Ensiluokan arkeen liittyy hyvin monenlaisia tunteita, kuten iloa, pelkoa ja jännitystä (Einarsdottir, 2007, s. 62).

Iloa ja positiivisia tunteita olemme sivunneet aiemmissa tulkinnoissamme, joissa jokin kokemus on näyttäytynyt myönteisenä. Seuraavaksi tulkitsemme mainintoja, jotka sisältävät joko jännitystä tai pelkoa.

Jännitystä ja pelkoa voivat aiheuttaa useat eri tekijät koulun arjessa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi aikuisen silmään aivan arkisilta näyttävät tilanteet. Milla kertoo kokeneensa jännitystä liikuntatunnilla.

M: Joskus on jännittävää kiivetä liikunnassa sitä penkkiä, koska se penkki voi joskus rösähtää alas, ni sitte peppu vaan tärähtää ihan kunnolla maahan, ni mä pelkään sitä, että se ei kuitenkaan tippuis.

Millaa on jännittänyt liikuntatunnilla penkkiä pitkin kiipeäminen, sillä hänellä on pelottanut, että se voi tippua alas. Ensiluokkalainen voi siis kokea jännitystä ja pelkoa tilanteissa, jotka opettaja mitä todennäköisimmin on etukäteen suunnitellut turvallisuuden huomioon ottaen. Tällaiset pienet seikat, jotka tuovat lapselle epävarmuuden tunnetta, voivat varjostaa muuten myönteisiä kokemuksia esimerkiksi juuri liikunnan tunneilla. Myös Einarsdottir (2007, s. 62) toteaa, että epätietoisuus siitä, mitä tulee tapahtumaan, voi aiheuttaa lapselle pelkoa. Lisäksi Milla kertoo pelänneensä, että joku saattaa heittää häntä lumipallolla.

M: No että kukkaan ei heittäis mua lumipallolla, ilman että siellä ei ois semmosta kiveä, ——. Ja Viljamin kaveria on tullu silmään yks kivi, —, ni sillä oli melkeen lähteny näkö tästä toisesta silmästä.

Milla kertoo kokeneensa pelkoa välitunnilla. Hänellä on välillistä kokemusta lumipallojen heittämisen vaaroista, joten hän pelkää, että hänelle voi käydä samoin kuin isoveljen kaverille. Ensiluokkalaisten arki sisältää useita ulottuvuuksia, joissa he itse ovat osallisena, kuten juuri välituntitilanteet.

5.4 Tulosten yhteenveto

Lapsen arki koostuu lähiprosesseista. Hänellä on vuorovaikutussuhteita niin toisiin henkilöihin kuin myös fyysiseen ympäristöönsä. Lähiprosesseissa sekä lapsen oma rooli että hä-

nen ympäristönsä muokkautuvat. Olemme sisällyttäneet tutkimukseemme ajallisen ulottuvuuden haastattelemalla sekä esikoululaisia että ensiluokkalaisia. Kaikissa haastatteluissa on käsitelty sekä esikoulukokemuksia että kokemuksia ensiluokasta, joten ne eivät ole keskittyneet pelkästään nykyisyyteen. Kokemuksia on peilattu sekä menneisyyteen että tulevaisuuteen. Näin olemme saaneet kattavan kuvan arjen muutoksista siirtymässä lapsen kokemana.

Tutkimuksessamme kävi jo varhain ilmi, että lapset kokevat arkensa vahvimmin toimintojen kautta. Erilaisiin toimintoihin viittaavat maininnat painottuivat jokaisen yläkäsitteen alla. Myös kaverisuhteiden tärkeys korostui läpi ajallisen ulottuvuuden esikoulusta ensiluokalle. Kaverit liitettiin molemmissa konteksteissa laajasti erilaisiin toimintoihin ja tilanteisiin. Esimerkiksi ensiluokalla kaverit auttavat toisiaan niin oppitunneilla kuin välitunneilla. Ennen kaikkea välitunnit koetaan tilanteina, jolloin saa olla kavereiden kanssa ja valita toimintansa vapaasti. Esikoulussa kavereiden kanssa olemista ei vaikuttanut rajaavan mikään – myös tehtäviä tehtiin yhdessä. Siirtymää tarkastellessa kavereiden merkitys ilmeni siinä, että hyvän kaverin kanssa haluttiin päästä samalle luokalle. Kaverit vaikuttavat lapsen esikoulu- ja kouluviihtyvyyteen sekä kouluun sopeutumisessa.

Kaverit liitettiin vahvasti leikkiin. Sekä ensiluokkalaisten että esikoululaisten kokemuksissa esikoulu koettiin paikkana, jossa leikillä on vahva asema. Molempien keskuudessa leikin koettiin vähenevän ensiluokalle siirryttäessä. Leikin vähenemisen lisäksi sen paikka ensiluokalla rajoittui lähinnä välitunneille. Koulussa oppitunneilla ei enää leikitä, vaan siellä tehdään tehtäviä ja opitaan.

Tehtävien tekemistä tarkastellessa tulkitsimme esikoululaisten maininnat läksyistä esikoulun tehtäviksi, sillä ne tehtiin heidän mukaansa esikoulussa, eikä kotona. Esikoululaisten keskuudessa suhtautuminen tehtäviin oli vaihtelevaa. Toisaalta heidän kokemuksensa mukaan ensiluokalla saadaan läksyjä, ja tällaisissa maininnoissa tulkitsimme heidän tarkoittavan kotona tehtäviä läksyjä. Heidän kokemuksensa ja odotuksensa ensiluokalla saatavia läksyjä kohtaan oli myös vaihtelevaa, vain yksi haastateltava selvästi odotti niitä. Sen sijaan ensiluokkalaisten keskuudessa koulussa tehtävät tehtävät sekä läksyt koettiin molemmat myönteisinä. Siirtymän myötä suhtautumisessa työskentelyn lisääntymiseen tapahtui myönteinen muutos. Ensiluokkalaiset kokevat tehtävien ja läksyjen kuuluvan koululaisen arkeen. Ne ovat merkki isommasta oppilaasta verrattuna esikoulukokemuksiin. Ne myös sisältävät oppimisen ulottuvuuden, joka koettiin keskeiseksi toiminnaksi ensiluokalla.

Oppimista oli koettu jo esikoulun arjessa. Luku- ja kirjoitustaito erottuivat merkityksellisimmiksi opituiksi asioiksi niin esikoululaisten kuin ensiluokkalaisten keskuudessa. Niistä ajateltiin olevan hyötyä myöhemmin elämässä. Kuten esikoululaiset, myös ensiluokkalaiset kokivat koulun oppimisen paikkana, ja heillä oli hyvin oppimisorientoitunut asenne koulua kohtaan. Urrila (2005) kuvaa runossaan *Taitojen tulva* (pohdintaluvun alussa) koulua oppimisen paikkana, jossa opeteltavat taidot eivät rajoitu vain oppiaineisiin, ja niiden määrä voi tuntua lisääntyvän tulvan lailla. Haastateltavien kokemukset oppimisesta eivät rajoittuneet oppiainekeskeisesti, vaan merkityksellinen oppimiskokemus saattoi liittyä esimerkiksi tarkasti värittämisen taitoon. Oppimiskokemusten myötä lapset kokivat saavuttavan isomman lapsen roolia.

Ensiluokkalaisten kokemuksissa oppitunnit koetaan opettajajohtoisina työskentelyn muotona, jolloin toimintaa ohjaavat ulkopuolelta annetut tehtävät. Välitunnit taas koetaan ensiluokkalaisten keskuudessa vapauden hetkiksi, jolloin saa itse valita, mitä tekee ja kenen kanssa. Välituntien kokeminen mieluiseksi arjen hetkiksi ei kuitenkaan estä ensiluokkalaisten kokemasta myös opettajajohtoisia oppitunteja mukavina. Ensiluokkalaiset ovat siis sisäistäneet koulun toimintakulttuurin tältä osin hyvin. Ensiluokan toimintakulttuuria määrittelee vahvasti järjestys ja säännöt. Toisin kuin ensiluokkalaisten, esikoululaisten kokemuksissa esikoulun arjesta ei löytynyt mainintoja säännöistä, mutta he osasivat kuitenkin kertoa kielletyistä toiminnoista. Säännöillä oli keskeinen merkitys ensiluokkalaisten arjen määrittäjinä – ne ohjasivat ensiluokkalaisten arjen toimintoja. Ensiluokkalaisten kokemuksen mukaan säännöt tulevat opettajalta annettuina, mutta oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa niihin. Säännöillä luodaan järjestys kouluun, mikä on ensiluokkalaisten kokemusten mukaan tärkeää muun muassa työrauhan vuoksi. Esikoulusta ensiluokalle siirryttäessä sääntöjen mukanaan tuoma muutos arjessa on siis ilmeinen.

Esikoulusta ensiluokalle siirryttäessä esikoulun fyysisellä kontekstilla vaikuttaisi olevan merkitystä. Esikoulunsa koulun tiloissa käyneille esikoululaisille koulun ympäristö ja isommat oppilaat ovat jo jossakin määrin tuttuja. He ovat myös saattaneet nähdä tulevan opettajansa useamman kerran. Heille roolin muutos esikoululaisesta ensiluokkalaiseksi vaikuttaisi olevan sulavampi. Sekä esikoululaisten että ensiluokkalaisten kokemuksista on havaittavissa, että esikoululaisena ollessaan lapsi ei tee selkeää eroa itsensä ja koululaisten välille, vaan hän kokee kuuluvansa jo koululaisten joukkoon. Jokaisella haastateltavalla oli isompia sisarusia, joten he olivat nähneet nämä koululaisten roolissa, minkä seurauksena heillä oli sosiokonstruktivistisen oppimisen myötä kokemuksia ensiluokkalaisten roolista. Lisäksi

osalla haastateltavista oli kaverisuhteita isompien oppilaiden kanssa. Tällaiset edellä mainitut sosiaaliset suhteet helpottivat heidän sopeutumistaan uuteen rooliinsa.

Sekä esikoululaiset että ensiluokkalaiset kertoivat kokemuksistaan, jossa heitä oli etukäteen askarruttanut, osaavatko ja muistavatko he toimia kuten ensiluokkalaisen kuuluisi toimia. Molempien keskuudessa vastuun koettiin lisääntyvän siirtymän myötä. Ensiluokkalaisille kuuluvien vastuutehtävien kirjo oli jo hyvin laaja. Eräs haastateltava oli mukana jopa koulun oppilaskunnan hallituksessa. Esikoululaisen roolin muutoksesta ensiluokkalaisen rooliin vastuu oli yksi merkittävimmistä uuden roolin tunnuspiirteistä.

Yksi yleisimmistä siirtymään liittyvistä kokemuksista oli tulevan opettajan jännittäminen. Tämän jännityksen aiheen ilmaisivat niin esikoululaiset kuin ensiluokkalaisetkin. Ennen ensiluokan aloittamista tulevaa opettajaa on jännitetty ennen kaikkea sen vuoksi, kun hän ei ole vielä lapsille tuttu. Lapsia on voinut myös jännittää, tulevatko he uuden opettajan kanssa toimeen. Ensiluokkalaisten kokemuksissa ensiluokan arjesta opettajaa kuvaillaan kuitenkin myönteisesti, joten jännittämisen kokemus on hävinnyt opettajan tultua tutuksi. Kokemuksissa arjen muutoksista siirtymässä sosiaalisen ympäristön tuttuus siis helpottaa ensiluokan arkeen sopeutumisessa. Sosiaaliset suhteet ovat merkityksellisiä lähiprosesseja siirtymässä ja uuden roolin omaksumisessa.

Esikoululaisella voi siis olla monenlaisia tunteita koulun aloittamista kohtaan. Useat jännittävät tulevaa opettajaa, mutta siitä huolimatta koulun alkamista voidaan odottaa innokkain mielin. Haastattelemiemme esikoululaisten keskuudessa oli havaittavissa vaihtelua koulun aloittamisen suhteen. Tällaista vaihtelua saattoi tapahtua jopa yhden haastattelun aikana. Ensiluokan arki koostuu useista eri lähiprosesseista, ja jotkut niistä voivat olla sellaisia, joita lapsi odottaa, mutta toiset taas sellaisia, joita lapsi ei odota. Koulun odottaminen ei siis ole mustavalkoinen kokemus, vaan se voi sisältää useita eri ulottuvuuksia. Esikoululaiset odottivat ensiluokalta isomman lapsen roolia sekä läksyjä. Toisaalta odotuksen kohteet olivat hyvin yksilöllisiä.

6 Pohdinta

Taitojen tulva

lukutaito

laskutaito

kirjoitustaito

paikallaan pysymisen

keskittymisen ja

kuuntelemisen

taito

puheenvuoron pyytämisen

työrauhan kunnioittamisen ja

vuoron odottamisen

taito

järjestyksen ylläpidon

sääntöjen noudattamisen ja

toisten huomioon ottamisen

taito

tervehtimisen

kiittämisen ja

anteeksipyytämisen

taito

Milloin olet oppinut

yhtä paljon taitoja

kuin ensiluokalla?

(Urrila, 2005, s. 18.)

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa toistettavuus ei ole luotettavuuden kriteeri, sillä tavoitteena on ymmärtää ja tulkita ainutlaatuisuutta, merkityksiä sekä kokemuksia (Metsämuuronen, 2006, s. 198 – 202; Suorsa, 2011, s. 174). Kuten on yleisesti tiedossa, on laadullinen tutkimus aina jossain määrin subjektiivista (Kiviniemi, 2001 s.82). On olemassa tutkijan omat ennakkokäsitykset, intressit, esitulkkeittuneisuus ja situaatio, joiden pohjalta hän lähtee tutkimustaan suorittamaan. On kuitenkin olennaista, että tutkija toimii läpinäkyvästi ja avaa ne lähtökohdat, jotka tutkimuksen tekemiseen ovat olleet olemassa. Yleensä ottaen, tutkijan tulee pystyä koko tutkimusprosessinsa ajan perustelemaan valintansa. (Metsämuuronen, 2006, s. 198 – 202.) Husserlin mukaan reduktio on tapa sulkeistaa ulkomaailma ja ennakkokäsitykset tietoisesti niin, että jäljelle jää vain tutkittava olemisen ilmiö. Hän ei siis vaadi omien ennakkokäsitystemme olemassaolon kieltämistä, vaan niiden tiedostamista ja tietoista sivuun jättämistä. (Kakkori & Huttunen, 2011, s. 2 – 3.) Haastatteluja muotoillessa on kuitenkin väistämätöntä, että kysymysten asettelussa näkyy subjektiivisuus, eikä sitä voida siinä vaiheessa täysin sulkea pois.

Toteutimme tutkimuksemme haastattelemalla esikoululaisia ja ensiluokkalaaisia. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Meillä oli selkeät loogisesti etenevät haastattelurungot, mutta annoimme haastatteluiden edetä mahdollisimman paljon lapsen ehdoilla ja hänen kokemustensa ohjaamana. Näin koimme pääsevämme syvemmälle lapsen kokemukseen. Haastattelutilanteet olivat hyvin yksilöllisiä, ja niiden kesto vaihteli suuresti. Lasten kehitys etenee hyvin yksilöllisesti, mikä näkyi myös meidän haastatteluissamme. Sama kysymys saattoi tuottaa toiselle haastateltavalle vaikeuksia ymmärtää, mitä häneltä kysytään, kun taas toinen lapsi ymmärsi kysymyksen hyvin syvällisesti, ja osasi myös vastata siihen kattavasti.

Toteutimme ensimmäisen haastattelun siten, että olimme molemmat tilanteessa haastattelijoina. Meitä askarrutti, miten haastateltava kokee tilanteen, ja tuoko se hänelle kenties tilanteen valta-asettelusta. Yllätykseksemme se ei vaikuttanut häiritsevän haastateltavaa lainkaan. Tästä huolimatta toteutimme muut haastattelut yhden haastattelijan voimin, sillä emme voineet olettaa, että muutkin haastateltavat kokisivat tilanteen yhtä luontevaksi. Haastattelutilanteet vaativat meiltä haastattelijoina erityistä sensitiivisyyttä haastateltavien ollessa lapsia (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2011, s. 89). Kahta haastattelua lukuun ottamatta

haastattelut toteutettiin lasten omissa kodeissaan. Lapselle luonnollinen ja turvallinen ympäristö auttaa purkamaan lapsen ja aikuisen välistä valta-asetelmaa (Einarsdottir, 2007, s. 76). Koimme kotiympäristön toimivaksi haastattelun kannalta. HavaitSIMME haastattelutilanteiden olevan keskittymisen kannalta haastavampia vieraassa ympäristössä. Lisäksi huomasimme haastattelun ajankohdan vaikuttavan lapsen kerrontaan. Joulun alla toteutetuissa haastatteluissa lähestyvä joulun näyttäytyi selkeästi. Sen sijaan joululomalla toteutetuissa haastatteluissa lasten ajatuksen vaikuttivat olevan irtautuneita kouluarjesta, eikä niitä ollut niin helppo saada suunnattua sinne takaisin.

Tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia useiden kansainvälisten tutkimusten kanssa, mikä lisää tutkimuksemme uskottavuutta. Luotettavuutta lisää se, että olimme itse suoraan vanhempiin yhteydessä, ja pystyimme näin kertomaan tutkimuksestamme seikkaperäisesti. Varsinainen haastattelu tapahtui kodeissa lähes heidän silmiensä alla, joten heillekin tuli varmasti siitä turvallinen olo, vaikka he eivät olleet tilanteessa fyysisesti läsnä. Luotettavuuden kannalta keskeinen kysymys on lasten tuttuus. Laadullisessa tutkimuksessa haastattelijan ja haastateltavan luottamuksellinen suhde on tärkeää, kun haastattelutilanteessa ollaan fyysisesti lähellä toisiaan (Einarsdottir, 2007, s. 76). Itse koimme sen, että tunsimme lasten kanssa toisemme puolin ja toisin entuudestaan luotettavuutta puoltavaksi seikaksi. Lapset rohkenivat kertoa kokemuksistaan luultavasti syvällisemmin kuin täysin vieraalle ihmiselle. Toisaalta lasta haastatellessa voi aina kysyä, vastaako lapsi tietyllä tavalla vain aikuista miellyttääkseen (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2011, s. 91; Einarsdottir, 2007, s. 204). Jotta näin ei kävisi, pyrimme haastattelutilanteissa luomaan luottamuksellisen tunnelman ja välittämään haastateltaville tunnetta siitä, että olemme aidosti kiinnostuneita heidän kokemuksistaan.

Teimme tutkimuksemme parityönä, ja olemme kokeneet sen toimivaksi työtavaksi, sillä olemme voineet pohtia asioita yhdessä. Tämä mahdollisti myös tulkintojen tekemisen useammasta näkökulmasta. Lähteiden runsaampi määrä voisi lisätä tutkimuksen luotettavuutta, mutta toisaalta käyttämämme lähteet olivat luotettavia ja laadukkaita, emmekä tutkimusta toteuttaessamme kokeneet niiden määrää liian vähäiseksi.

Eettistä toimintaa voidaan yleisellä tasolla kuvata pyrkimykseksi tehdä hyvää ja välttää paha. Tutkimukseen osallistuvilla tulisi olla itsestään selvää, että tutkimukseen osallistuminen ei ole heille millään tavalla haitallista. Jos kuitenkin tutkimusta tehdessä tutkittavan reakti-

oista ilmenee jotain tähän viittaavaa, on tutkimus keskeytettävä. Yksityisyys on taattava kaikille tutkimukseen osallistuville, samoin kuin anonymiteetti. Tutkittavan identiteetti ei saa paljastua. Informantin on voitava olettaa, että kaikki tutkijan kanssa jaettu informaatio on ehdottoman luottamuksellista, eikä sitä jaeta muille. (Lichtman, 2013, s. 51 – 53.) Olemme tutkimuksessamme pitäneet eettisyyttä kantavana teemana. Pidämme sitä erityisen tärkeänä, kun tutkittavien joukko koostuu lapsista.

Haastateltaville on kerrottu, mitä haastattelu tulee käsittelemään, ja jokaisen haastattelun alussa on haastateltavalta varmistettu suostumus haastatteluun. Haastattelun aikana haastateltavalla on ollut oikeus keskeyttää ja lopettaa haastattelu missä tahansa vaiheessa. Näitä voidaan pitää yleisinä eettisinä lähtökohtina (Einarsdottir, 2007, s. 205). Pyrimme myös haastatteluiden aikana tarkkailemaan haastateltavien emootioita huomataksenne, mikäli lapsi olisikin jo niin väsynyt, tai jonkin muun syyn vuoksi haluaisi lopettaa haastattelun.

Haastateltaville tulee olla selvää, että heidän kertomuksiaan ja kokemuksiaan tullaan käsittelemään anonymiteetin säilyttäen (Einarsdottir, 2007, s. 206). Olemme painottaneet informanteille, että emme tule missään tilanteessa kertomaan keskustelemistamme asioista kenellekään, mutta olemme samalla sanoneet, että he voivat itse tehdä niin halutessaan. Esimerkiksi vanhemmille emme kertoneet keskusteluidemme sisällöistä, mikä on lapsen luottamuksen säilyttämisen kannalta tärkeää (Einarsdottir, 2007, s. 206). Olemme myös kertoneet, etteivät haastattelusta tiedä meidän lisäksi muut kuin kyseisen perheen vanhemmat ja itse haastateltava.

6.2 Tutkimustulosten arviointia

Toteutimme tutkimuksemme lapsinäkökulmaisesta aiheesta. Halusimme saada selville, miten lapset kokevat esikoulusta kouluun siirtymisen arjessa. Heidän arkensa koostuu useista eri ulottuvuuksista. Osa näistä ulottuvuuksista saattaa pysyä suhteellisen muuttumattomina läpi koko ajanjakson esikoulusta ensiluokalle. Esimerkiksi kavereiden merkitys koettiin tärkeäksi niin esikoulun arjessa, siirtymävaiheessa kuin ensiluokan arjessa. Lapset kokivat

muutoksia useissa arjen ulottuvuuksissa, kuten uuteen toimintakulttuuriin siirtymisessä. Esikoulun arki koettiin hyvin leikkikeskeiseksi sekä vapaamuotoiseksi, kun taas ensiluokan arki koettiin oppimiskeskeiseksi tehtävien tekemisen tilaksi. Leikki ei kuitenkaan täysin kadonnut ensiluokalle siirryttäessä, vaan sen tila oli vain rajoittuneempi, sillä sitä ilmeni pääasiassa vain välitunneilla. Lisäksi vastuun lisääntyminen ensiluokkalaisten rooliin siirryttäessä oli selkeä muutos, jonka siirtymä toi mukanaan. Yksi merkittävimmistä havainnoistamme oli se, että tulevaa ensiluokan opettajaa jännitettiin yleisesti. Arjen tutkimisen kannalta on merkityksellistä toiminnan roolin painottuminen lasten kokemuksissa.

Koska kaverisuhteet koettiin tärkeinä jokaisessa tutkitussa kontekstissa, on niiden syntymistä ja ylläpitoa tarpeen tukea. Einarsdottir (2007, s. 73) on havainnut samaisen tarpeen, ja hän myös esittelee keinoja ystävyysuhteiden tukemiseen. Tukemalla ystävyysuhteita tuetaan samalla sekä esikoulu- että kouluviihtyvyyttä mutta myös kouluun sopeutumista. Leikin määrän koettiin vähenevän ensiluokalle siirryttäessä, mitä ei kuitenkaan koettu kielteisesti ensiluokkalaisten keskuudessa, sillä he vaikuttivat hyväksyneen koulun kontekstiin kuuluvan tietynlaisen opettajajohtoisen toimintakulttuurin. Vaikka opettajajohtaisuus hyväksytään ensiluokkalaisten keskuudessa, ei suhtautuminen opettajaan ollut näin yksiselitteisen myönteistä. Nimittäin sekä esikoululaiset että ensiluokkalaiset kertoivat jännittäneensä tulevaa opettajaansa. Jännitys oli huolen sävyttämää, kuten esimerkiksi opettajan kanssa toimeen tulemiseen liittyvää. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että esikoululaisilla olisi riittävästi mahdollisuuksia tutustua tulevaan opettajaansa jo esikouluaikana, minkä myötä kouluun sopeutuminen helpottuisi. Haastattelemamme ensiluokkalaiset kertoivat lisääntyneestä vastuustaan, mutta he eivät kuitenkaan kokeneet tätä taakkana. Vastuun lisääntyminen tuo mukanaan mahdollisuuden kasvaa isomman koululaisen rooliin. Havaitsimme toiminnan roolin painottumisen lasten arjen kokemuksissa. Kokemusten jäsentyminen vaikuttaisi olevan lapsille luontaisinta toiminnan kautta, mikä opettajan on syytä tiedostaa toimintojen suunnittelussa.

Lasten kokemukset herättivät meissä paljon ajatuksia. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten esikoululaisten ja ensiluokkalaisten välinen kummitoiminta muovaisi kokemuksia siirtymästä. Eräs haastateltava kertoi satuhetkistä, joissa ensiluokkalainen menee lukemaan esikoululaisille satukirjaa. Tämä oli käytäntönä jo hänen ollessaan esikoululainen. Näin hänellä oli kokemusta näistä hetkistä sekä esikoululaisen että ensiluokkalaisten roolista, ja nämä hetket vaikuttivat olleen hänelle merkityksellisiä kokemuksia molemmissa rooleissa. Edellä kerrottu käytäntö on vain yksi mahdollinen kummitoiminnan muoto. Olisi mielenkiintoista

tutkia lasten kokemuksia tällaisista esikoululaisten ja ensiluokkalaisten välisistä ystävyys- tai kummitoiminnoista, joiden pohjalta olisi sitten mahdollista kehittää siirtymässä lasta tukeva toiminnan muoto.

Lähteet

Alanen, L. (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9 – 30). Tampere: Vastapaino.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986) Recent advances in research on the ecology of human development. Teoksessa: Silbereisen, R., Eyferth, K. & Rudinger, G. (toim.) *Development as Action in Context. Problem Behavior and Normal Youth Development* (s. 287 – 309). Berliini: Springer.

Bronfenbrenner, U. (1997). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa Vasta, R. (Toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s. 221 – 326). Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Brotherus, A. (2004) *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.

Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations and Experiences*. Sydney: Ligare.

Einarsdottir, J. (2007) Children's voices on the transition from preschool to primary school. Teoksessa: Dunlop, A-W & Fabian, H. (toim.) *Informing transitions in the early years: Research Policy and Practice* (s. 74 – 91). Maidenhead: Open University Press.

Einarsdottir, J. (2007) Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*. 15(2), 197 – 211.

Einarsdottir, J. (2010) Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(2), 163 – 180.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014) Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010) Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I* (s. 25 – 43). Juva: WS Bookwell Oy.
- Helavirta, S. (2011) *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Hurme, H. (2014) Bioekologinen malli. Teoksessa: Jallinoja, R., Hurme, H. & Jokinen, K. (toim.) *Perhetutkimuksen suuntauksia* (s. 60 – 80). Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2010) ”Att lära är nästan som att leka” Lek och lärande i förskola och skola. Indien: Multivista.
- Jokinen, E. (2005). *Aikuisten arki*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2011) Fenomenologia, hermeneutiikka & fenomenografinen tutkimus. Haettu 20.11.2015 osoitteesta <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvu-ympäristöön*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (Toim.). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17 – 63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kess, H. (2001) Päiväkotij- ja koulukulttuurien eroista. Teoksessa: Hujala, E. (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta* (s. 101 – 120). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Korvela, P. & Rönkä, A. (2014) Arkielämä näkökulmana perheeseen. Teoksessa: Jallinoja, R., Hurme, H. & Jokinen, K. (toim.) *Perhetutkimuksen suuntauksia* (s. 192 – 214). Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoja OÜ.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Määttä, K. (2011) Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews* 6(1), 87 – 93.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 26 – 43). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*.

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Hakapaino.

Mirkhill, M. (2010). I want to play when I go to school. Children's views on the transition to school from kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood* 35(3), 134 – 139.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Next Print Oy.

Puroila, A-M & Karila, K. (2001) Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa: Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204 – 226). Juva: WS Bookwell Oy.

Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 151 – 209). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rusanen, E. (2008) *Esiopetus lapsen silmin*. Helsinki: Yliopistopaino.

Salo, U-M. (1999) *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä*. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksestä. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.

Smith, J. A. & Osborn, M. (2008) Interpretative Phenomenological Analysis. Teoksessa: *Qualitative Psychology* (s. 53 – 80). London: SAGE Publications Ltd.

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2012) *Interpretative Phenomenological Analysis*. London, Croydon: CPI Group (UK) Ltd.

Smith, J. A. (2015) Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa: Smith, J. A. (toim.) *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (s. 25 – 52). London : SAGE Publications Ltd.

Suorsa, T. (2011) Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Teoksessa: Latomaa, T. & Suorsa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus II* (s. 174 – 231). Tampere: Juvenes Print.

Torstensen-Ed, T. (1997) *Barns livsvägar genom daghem och skola*. Linköping: LJ Foto & Montage.

Törrönen, M. (2012) Onni on joka päivä. Tallinna: Raamatutrükikoda.

Urrila, M-L. (2005). *Ope, tule tänne*. Ii: Kauppilaantie 17.

Vienola, V. (2002) Opettajien, vanhempien ja lasten kokemuksia esikoulun ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa: Niikko, A. (toim.) *Esiopetusta linnan liepeillä* (s. 116 – 137). Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Yeo, L. S. & Clarke, C. (2005) Starting school – a Singapore story told by children. *Australasian Journal of Early Childhood* 30(3), 1 – 8.

LIITE 1

Esikoululaisen haastattelurunko

-Tutkimusluvan kysyminen

- Onko sinulla eskarikuvaa? (katsotaan, jos on)
- Ketä teidän eskarissa on?
- Kuka on sinun opettaja?
- Onko teillä siellä jotkut omat paikat?
- Kenen vieressä sinä siellä istut?
- Ketkä on sinun kavereita?

- Millä sinä menet eskariin?
- Mitä sinulla on aamulla mukana, kun sinä lähdet kotoa? (*keskustellaan repusta*)

- Mikä eskarissa on parasta tai kivointa?
- Mitä muuta siellä eskarissa tehdään?
- Mitä opettajan kanssa tehdään?
- Onko eskarissa jotain, mikä ei ole kivaa? Pelottavaa? Jännittävää?
- Ruukaatko te ulkoilla?
- Ruukaatko te leikkiä siellä eskarissa? Mitä? Missä?

- Onko eskarissa jotain sääntöjä/ mitä ei saa tehdä?
- Mitä sinä olet oppinut eskarissa? Mitä haluaisit vielä oppia?

- Milloin sinä menet kouluun? Odotatko sitä?
- Miltähän siellä koulussa näyttää?
- Onko kukaan isompi kertonut sinulle koulusta?
- Miltähän siellä koulussa tehdään?
- Onko siellä jotenkin erilaista kuin eskarissa?
- Onko koulussa jokin kivempaa? Entä eskarissa?
- Oletteko te käyneet vielä tutustumassa? Aiotteko käydä?
- Mitä sinä haluaisit siellä tutustumisessa tietää?
- Jännittääkö kouluunmeno? Mikä jännittää?
- Mitä odotat eniten?
- Miltä sinusta tuntuu mennä kouluun?

- Kiitos!

LIITE 2

Ensiluokkalaisten haastattelurunko

-Tutkimusluvan kysyminen

- Haluaisitko näyttää sinun luokkakuvan?

Katsotaan luokkakuvaa.

- Kuka on sinun opettaja?
- Ketä on sinun luokalla?
- Kenen vieressä sinä istut?
- Ketkä on sinun kavereita?
- Mitä sinä teet koulussa sinun kavereiden kanssa?
- Mikä on parasta tai kivointa koulussa?

Esimerkiksi jonkin toiminnan tai luokan taulun piirtäminen

- Mitä sitten opettajan kanssa tehdään?
- Mitä sinulla on omassa pulpetissa?
- Ruukaatko sinä saada läksyjä?
- Millä sinä menet kouluun?
- Kun sinä lähdet kotoa, mitä sinulla pitää olla mukana?

Katsotaan reppua.

- Mitä siellä koulussa sitten tehdään?
- Minkälaisia ne oppitunnit on?
- Mitä sitten välitunneilla tehdään?
- Onko koulussa jotain sellaista, mitä ei saa tehdä?
- Onko koulussa jotain inhottavaa/ jännittävää/ pelottavaa, tai sellaista mistä sinä et tykkää?
- Mitä sinä olet oppinut ekalla?
- Mikä ensiluokalla on erilaista kuin eskarissa?
- Mitä eskarissa tehtiin?
- Minkälaista oli olla eskarilainen?
- Kävittekö te tutustumassa kouluun?
- Muistatko, minkälainen oli eka koulupäivä?
- Minkälaista nyt on olla ensiluokkalainen?
- Haluatko kertoa vielä jotain koulusta?
- Haluatko sää nyt kysyä multa jotain?

- Kiitos!